

Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Filosofia  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia

O TRIVIUM COMO MÉTODO PROPEDÊUTICO PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Uberlândia  
2011

Serginei Vasconcelos Jerônimo

O TRIVIUM COMO MÉTODO PROPEDÊUTICO PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação em Filosofia da  
Universidade Federal de Uberlândia como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Guimarães Tadeu  
de Soares

Uberlândia  
2011

Serginei Vasconcelos Jerônimo

O TRIVIUM COMO MÉTODO PROPEDÊUTICO PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Coordenação do  
Curso de Pós-Graduação em Filosofia da  
Universidade Federal de Uberlândia como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 15 de setembro de 2011.

---

Prof. Dr. Alexandre Guimarães Tadeu de Soares – UFU

---

Prof. Dr. Almiro Schulz – UFG

---

Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria Said – UFU

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Samia, pela compreensão da necessidade dos momentos ausentes para a composição deste trabalho.

Ao Prof. Alexandre pela paciência.

À Prof. (a) Ana Maria e ao Prof. Almiro por aceitarem o convite para banca.

Aos “Pibidieros” que muito discutiram comigo sobre assuntos fundamentais para o trabalho.

## RESUMO

Este trabalho visa o resgate de um método de ensino muito difundido na Idade Média, o *trivium* (lógica, gramática e retórica) partindo da realidade atual da educação brasileira com enfoque na Filosofia. Nossos alunos estão indo muito mal nos testes produzidos pelo MEC, pois têm muitas dificuldades em leitura e escrita. Sem este problema sanado o ensino de Filosofia também se torna inviável. Uma vez que esta disciplina está presente nos currículos nacionais de forma obrigatória, temos que realizar este debate de como é possível o seu ensino e a partir de onde. Propomos o *trivium* como método propedêutico e fazemos neste trabalho todo um trajeto deste o levantamento do problema enfrentado pelos professores de filosofia até uma possível solução.

Na introdução apresento dados relativos aos exames realizados pelo MEC e pelo PISA, para os alunos da educação básica, com enfoque na (o) 8ª/9º, de um modo geral, e na Escola Estadual Hortêncio Diniz (escola onde atuo como professor de filosofia), de um modo específico.

No primeiro capítulo apresento o programa norteador do MEC em relação à sua avaliação, e as três artes do *trivium* que estão em consonância com o programa.

No segundo capítulo, abordo historicamente o *trivium*, o método e as implicações do uso do *trivium* como método propedêutico para uma educação liberal e para o ensino de filosofia.

No terceiro capítulo, peço uma “licença filosófica” para refletir um pouco mais a relação entre filosofia e educação.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de filosofia. Método. Trivium.

## ABSTRACT

This work aims to rescue a teaching method widespread in the Middle Ages, the trivium (logic, grammar and rhetoric) starting from the current reality of Brazilian education focused on philosophy. Our students are doing very poorly in the tests produced by the MEC, as have many difficulties in reading and writing. Without this problem solved teaching philosophy also becomes impossible. Since this subject is present in a mandatory national curriculum, we have this debate on how their teaching is possible and from where. We propose the trivium as a method in this work and make a whole path of the lifting of the problem faced by teachers of philosophy to a possible solution.

In the introduction I present data on tests performed by the MEC and the PISA, for students of basic education, focusing on (a) 8<sup>th</sup> / 9, in general, and the State School Hortêncio Diniz (school where I work as a teacher philosophy), in a specific way.

The first chapter presents the program guiding the MEC in relation to its assessment, and the three arts of the trivium that are in line with the program. In the second chapter, I explore historically the trivium, the method and the implications of using the trivium as a method for a liberal education and the teaching of philosophy.

In the third chapter, I ask a "philosophical license" to reflect a little more the relation between philosophy and education.

Keywords: Philosophy. Teaching philosophy. Method. Trivium.

## SUMÁRIO

|  |       |
|--|-------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 08-21 |
| I – Origem do problema.....  | 08    |
| II – Contexto do problema.....   | 10    |
| <br><b>CAPÍTULO I – No princípio era o problema</b> .....  | 22-39 |
| <br>2 – A escolha do caminho.....  | 22    |
| 2.1 – Descritor Sete (Identificar a tese de um texto).....   | 25    |
| 2.2 – Descritor Oito (Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la)..... | 25    |
| 2.3 – Descritor Nove (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto).....                   | 26    |
| 2.4 – O Caminho.....   | 27    |
| 2.5 – Primeira parte do caminho: a Lógica.....   | 29    |
| 2.5.1 - Considerações sobre a Lógica.....  | 31    |
| 2.6 – Segunda parte do caminho: Gramática Geral.....   | 33    |
| 2.6.1 – Breve história da gramática na perspectiva das artes liberais.....                                 | 35    |
| 2.7 – Terceira parte do caminho: Retórica.....   | 36    |
| 2.7.1 - Breve história da retórica na perspectiva das artes liberais.....                                  | 37    |
| <br><b>CAPÍTULO II – E o problema se fez carne</b> .....   | 39-76 |
| <br>3 – Sobre o <i>Trivium</i> .....   | 39    |
| 3.1 – Implicações de uma educação liberal.....   | 41    |
| 3.2 – Correspondência entre o método do <i>trivium</i> e as Orientações Curriculares.....                  | 45    |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.1 – Pode o professor de filosofia corresponder a tal expectativa?.....  | 47 |
| 3.3 – Desafios a serem superados pela educação liberal no ensino médio..... | 48 |
| 3.4 – Educação liberal e a cultura.....                                     | 49 |
| 3.5 – O <i>Trivium</i> como “tecnologia filosófica”.....                    | 54 |
| 3.6 – O papel do método no ensino de filosofia.....                         | 61 |
| 3.7 – O método na história.....   | 68 |
| 3.7.1 – O método e Descartes.....   | 68 |
| 3.7.2 – O método e Comenius.....  | 70 |
| 3.7.3 – O método em Port-Royal.....   | 72 |
| 3.7.4 – O método em língua portuguesa.....                                  | 73 |
| 3.7.5 – O método e o Abade de Condillac.....                                | 74 |
| 3.7.6 – O método em Kant.....   | 74 |

|   |              |
|---|--------------|
| <b>CAPÍTULO III – E o problema habitou entre nós.....</b> | <b>77-80</b> |
|---|--------------|

|                       |              |
|-----------------------|--------------|
| <b>CONCLUSÃO.....</b> | <b>81-82</b> |
|-----------------------|--------------|

|                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b> | <b>83-85</b> |
|--------------------------|--------------|

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....</b> | <b>86</b> |
|---------------------------------------|-----------|

|                                |              |
|--------------------------------|--------------|
| <b>FONTES ELETRÔNICAS.....</b> | <b>87-88</b> |
|--------------------------------|--------------|

|                      |              |
|----------------------|--------------|
| <b>APÊNDICE.....</b> | <b>89-90</b> |
|----------------------|--------------|



## INTRODUÇÃO

### I - Origem do problema

O Ensino de filosofia volta mais uma vez aos currículos nacionais (Lei nº 11.684 de junho de 2008) <sup>1</sup> como disciplina obrigatória, e agora a questão é saber qual o caminho seguir, ou seja, saber delimitar o programa desta disciplina. Em termos de livros didáticos disponíveis no mercado, boa parte deles adota como fio condutor os temas filosóficos como método para abordar todo o conteúdo; o próprio CBC (Conteúdo Básico Comum) sugerido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais contempla a Filosofia pelo viés de temas. E neste ano (2011) pela primeira vez, o Ministério da educação <sup>2</sup> colocou à disposição para escolha o livro didático relativo à disciplina de filosofia. A divisão feita, por exemplo, pelos livros didáticos *Iniciação à Filosofia* <sup>3</sup> e *Filosofando* <sup>4</sup> é bem similar a este modelo proposto.

---

<sup>1</sup> LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

<sup>2</sup> “A importância desta primeira seleção de livros didáticos de filosofia reside fundamentalmente na falta de uma tradição anterior consolidada de livros didáticos da área. Desta forma, a definição dos critérios específicos para a área de filosofia contou, de um lado, com debates sobre ensino de filosofia anteriormente existentes, consolidados em documentos da área e nas OCeMs de Filosofia, e, do outro, com um conjunto qualificado e diversificado de docentes e pesquisadores empenhados tanto nestes debates como na própria prática do ensino de filosofia.” MEC. Guia de livros didáticos PNLD 2012 Filosofia.

<sup>3</sup> CHAUÍ. M. *Iniciação à Filosofia*. “A estrutura da obra cumpre um propósito eminentemente didático. Na sua primeira metade, ela esclarece os conceitos básicos da filosofia, constituídos e desenvolvidos ao longo de sua história, e apresenta o arco das disciplinas fundamentais da história da filosofia. Já a segunda metade é concebida com o intuito de fornecer uma explicitação abrangente da intersecção do pensamento filosófico com diferentes esferas da experiência humana. Em cada um de suas unidades, a obra procura apresentar ao aluno uma reflexão filosófica que se constrói sistematicamente, tanto a partir da referência à sua experiência cotidiana e sociocultural quanto mediante a reconstituição do desenvolvimento histórico de cada tema em diferentes perspectivas e concepções filosóficas. Preservando a precisão conceitual indispensável à filosofia, a obra tem sempre em vista o vínculo entre os conteúdos filosóficos e a experiência cotidiana do aluno, promovendo a reflexão crítica e apresentando a filosofia como uma atividade racional que dialoga com outros saberes e práticas. Os elementos gráficos são bem inseridos e permitem uma fecunda exploração didática. O *Manual do Professor*, por sua vez, explicita a orientação pedagógica, e oferece um plano de curso e um roteiro de aula muito úteis para o professor. Idem.

<sup>4</sup> MARTINS. M. H. P. ARANHA. M. L. DE A. *Filosofando*. “A principal característica da proposta pedagógica da obra está na articulação dos principais temas do pensamento filosófico com o percurso histórico em que os mesmos estão inscritos. A seleção dos temas é norteada pelo interesse de desenvolver nos alunos as competências necessárias para a construção do pensamento autônomo, da capacidade de argumentação crítica e do exercício da cidadania. Além de uma criteriosa apresentação dos conteúdos, conforme a proposta pedagógica acima citada, a obra contém

Outra vertente é a dos manuais que se utilizam da história da filosofia como fio condutor (esta não foi contemplada pelo PNLD), usando os próprios filósofos na sua condição histórica e com as suas particularidades; assim começando com o mito e a sua passagem para o *logos*, até os filósofos contemporâneos. São doses homeopáticas, pequenas nuances de toda a extensão do pensamento filosófico. O método então consiste em tentar levar o aluno a compreender aquilo que cada filósofo, nestes mais de 2.500 de história da filosofia, quis buscar como uma solução para algumas perguntas sobre si e sobre o mundo.

Mas há um problema muito grande com relação ao conteúdo, ele é muito vasto para o pouco tempo que se tem para ministrá-lo. E ainda, como se não bastasse este problema, temos um ainda muito maior: os alunos têm dificuldades com a língua materna, tanto em relação à escrita, quanto em relação à leitura. Deste modo, o ensino de Filosofia torna-se extremamente difícil.

Desde 2009, quando a filosofia passou a ocupar uma vaga em cada uma das séries do ensino médio na educação brasileira, a dificuldade torna-se mais evidente, pois o discente recém chegado do ensino fundamental já tem diante de si esta disciplina completamente nova e com um rigor que até então não havia se deparado. Destarte, frases assim são proferidas: “É uma matéria muito difícil, mas ele explica bem; Temos dificuldades em tudo, ninguém entende nada; A filosofia é complicada de compreender; A gente não entende o que ele fala e fica difícil acompanhar o raciocínio dele.” Estas frases foram retiradas de uma consulta realizada na Escola Estadual Hortêncio Diniz, no final do 1º bimestre de 2011 onde leciono, com o intuito de saber como os alunos viam a matéria e por extensão o professor. Em filosofia, constatou-se o óbvio: só a dificuldade apareceu. Como solucionar este problema?

---

uma grande quantidade de atividades diversificadas que visa consolidar a apreensão conceitual e histórica dos conteúdos desenvolvidos, criar e refinar o uso da linguagem oral e escrita, assim como articular o conteúdo filosófico da obra nos contextos pessoal, cotidiano e social do aluno. Percebe-se pela estrutura da obra que esta dá grande importância ao desenvolvimento da linguagem na formação do aluno.” Idem.

## I.I – Contexto do problema

Anualmente o Ministério da Educação (MEC) realiza exames de proficiência com os alunos das séries finais (4º ano, 9º ano e 3º ano do ensino médio), com o intuito de “medir” os conhecimentos adquiridos. O intuito de tais avaliações é saber de fato se aquilo que o professor transmite é captado com clareza, de modo que o aluno possa fazer um uso deste saber.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (...) O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). (Portal INEP, Nota técnica, p. 01).

Há também, no âmbito internacional, outro programa que avalia as competências<sup>5</sup> e habilidades<sup>6</sup> dos alunos denominado PISA:

O Pisa, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (Idem, Ações internacionais, Pisa).

---

<sup>5</sup> No documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos. Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”. Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. PDE, pp.17-18.

<sup>6</sup> (...) habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Idem, p. 18.

O programa foi desenvolvido com a seguinte proposta:

O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (Ibidem).

Tanto o Ideb quanto o Pisa, visam estabelecer um padrão universal que possa nos dizer se está havendo avanços na aprendizagem e também se as metodologias adotadas devem ou não ser extintas, uma vez que, se o resultado não é satisfatório, torna-se necessário rever todo o caminho e encontrar as possíveis falhas. O Ideb avalia as competências relativas aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática; já o Pisa além dos conhecimentos já relacionados, avalia também conhecimentos em Ciências. No Pisa usa-se o termo 'letramento', significando:

O termo letramento pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliadas. O Pisa procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia. (Portal INEP, Ações internacionais, Pisa, marcos referenciais).

O letramento em Leitura, que será aqui o nosso foco, pois é aquele que nos liga de maneira mais direta ao ensino de filosofia, pretende obter dos alunos uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos, que abrange desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. São utilizados vários textos, além de tabelas, gráficos, todo tipo de recurso que leve o aluno a uma decodificação eficaz dos símbolos. Assim, *“a ideia principal da*

*avaliação no Pisa é saber como está o sistema educacional de um país e não avaliar indivíduos em particular.”<sup>7</sup>*

As avaliações do Pisa são classificadas, no quesito letramento em leitura, de 1 à 5 de acordo com a figura 1 abaixo:

| Nível | Limite Inferior | O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível  |
|-------|-----------------|---|
| 5     | 625,6           | No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas. |
| 4     | 552,9           | No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.  |
| 3     | 480,2           | No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.  |
| 2     | 407,5           | No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.  |
| 1     | 334,8           | No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.  |

Figura 1: Classificação em níveis de acordo com as habilidades/ **Fonte:** INEP

De acordo com esta classificação, o nível 5 seria aquele ideal para o ensino de filosofia, uma vez que com estas habilidades o discente teria pouca dificuldade em lidar com os textos e os conceitos próprios dos filósofos. É possível notar que até o nível 3 poderia corresponder às nossas expectativas, bastaria um pouco mais de esforço, mas nada muito grave. Porém, nossos alunos não se encontram nesta faixa. Vejamos a figura abaixo:

<sup>7</sup> Portal INEP, Ações internacionais, Pisa.

| Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000. |           |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
|   | Pisa 2000 | Pisa 2003 | Pisa 2006 | Pisa 2009 |
| Número de alunos participantes                                  | 4.893     | 4.452     | 9.295     | 20.127    |
| Leitura   | 396       | 403       | 393       | 412       |
| Matemática  | 334       | 356       | 370       | 386       |
| Ciências  | 375       | 390       | 390       | 405       |

Figura 2: Número de pontos obtidos pelo Brasil no Pisa

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Este resultado que parece vir melhorando desde a primeira participação do Brasil no programa, ainda é insuficiente. Em 2009 foram avaliados 20.127 alunos de todo o território nacional, onde tivemos uma nota de 412. Mas esta nota é amostral, ela representa uma média geral da condição daqueles que a fizeram. Comparemos com um resultado mais específico:

| Desempenho Brasil          |             |         |            |          |
|----------------------------|-------------|---------|------------|----------|
| Dependência Administrativa |             |         |            |          |
| Dependência Administrativa | Média Geral | Leitura | Matemática | Ciências |
| Pública Federal            | 528         | 535     | 521        | 528      |
| Privada                    | 502         | 516     | 486        | 505      |
| Pública Não federal        | 387         | 398     | 372        | 392      |

Figura 3: Pontos obtidos por dependência administrativa

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

De acordo com a figura 3, temos que nas escolas públicas, em leitura obtivemos somente 398 pontos, o que nos colocaria pouco acima do nível 1, onde o aluno é capaz apenas de responder itens menos complexos. Isto significa que neste nível a tarefa de ensinar filosofia torna-se quase uma “missão impossível”. O que fazer?

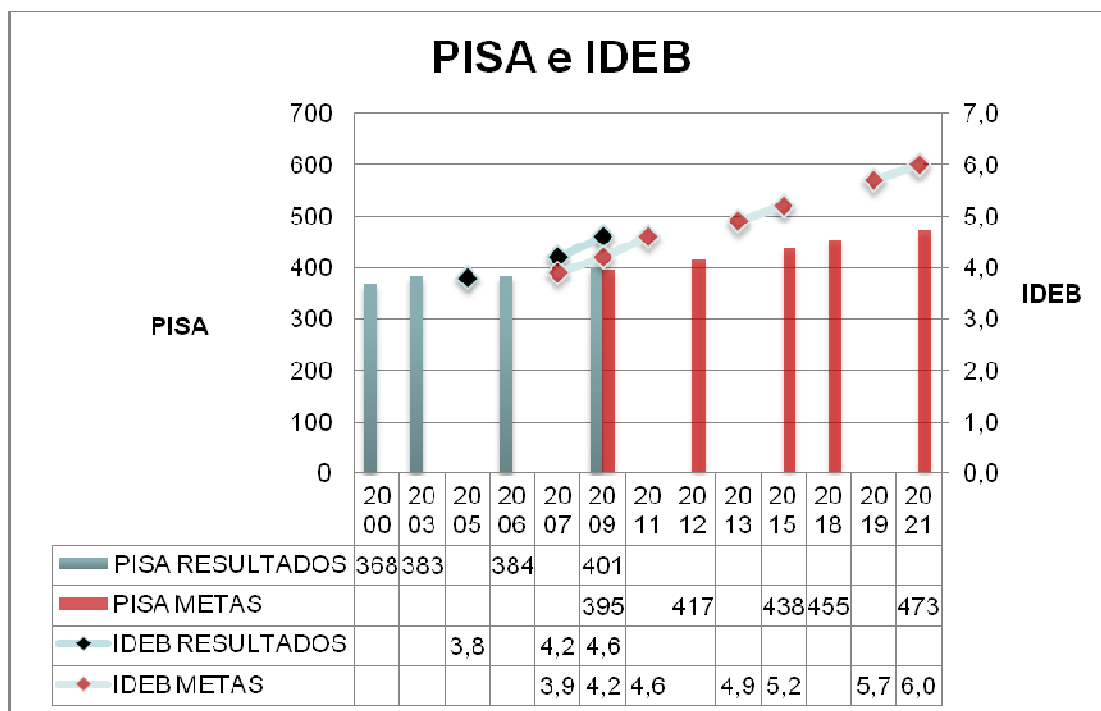


Figura 4: Metas do Pisa e Ideb

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Se formos esperar a concretização destas metas, mas é claro que esta é uma meta geral e não de cada escola em particular, a partir deste ano (2011) poderíamos começar o ensino de filosofia, mas ele só teria proveito em 2021, quando a maioria dos alunos tivesse as devidas competências em leitura.

Numa visão particular do problema, analisemos os seguintes dados:

| Taxa de Aprovação - Ensino Médio 2010 |                               |                               |                               |                                   |                       |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Aprovação na 1ª série - Médio         | Aprovação na 2ª série - Médio | Aprovação na 3ª série - Médio | Aprovação na 4ª série - Médio | Total Aprovação Médio Não Seriado | Total Aprovação Médio |
| 46,4                                  | 60                            | 60,9                          | --                            | --                                | 53,2                  |

Figura 5: taxa de aprovação 2010 na E. E. H. D

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

| Taxa de Reprovação - Ensino Médio 2010 |                                |                                |                                |                                    |                        |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------|
| Reprovação na 1ª série - Médio         | Reprovação na 2ª série - Médio | Reprovação na 3ª série - Médio | Reprovação na 4ª série - Médio | Total Reprovação Médio Não Seriado | Total Reprovação Médio |
| 32,5                                   | 21,1                           | 29,7                           | --                             | --                                 | 28,6                   |

Figura 6: taxa de reprovação 2010 na E. E. H. D

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

| Taxa de Abandono - Ensino Médio 2010 |                              |                              |                              |                                  |                        |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Abandono na 1ª série - Médio         | Abandono na 2ª série - Médio | Abandono na 3ª série - Médio | Abandono na 4ª série - Médio | Total Abandono Médio Não Seriado | Total Abandono - Médio |
| 21,1                                 | 18,9                         | 9,4                          | --                           | --                               | 18,2                   |

Figura 7: taxa de abandono 2010 na E. E. H. D

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Na figura 5 vemos o índice de aprovados no ano de 2010. Usaremos como referência somente o resultado da 1ª série do ensino médio, pois é aí que queremos refletir sobre o impacto da filosofia. De um modo geral, 46,4% dos alunos da E. E. Hortêncio Diniz foram aprovados; 32,5% reprovados e 21,1% abandonaram os estudos. Mas em filosofia especificamente as coisas também não foram satisfatórias. Desde 2009, ano em que a filosofia começou a ser ministrada nesta série, constatamos os seguintes índices: **média de aprovados em 2009: 41,8%; média de aprovados em 2010: 41,1%.**



Neste ano (2011) construímos <sup>8</sup> um questionário sócio-econômico-cultural com o intuito de conhecermos mais os nossos alunos egressos na 1ª série do ensino médio, tendo em vista a elaboração de um plano de ação que pudesse auxiliar na composição de um material voltado para o nível deste aluno. Deste questionário, retiramos alguns gráficos para serem analisados no presente trabalho.

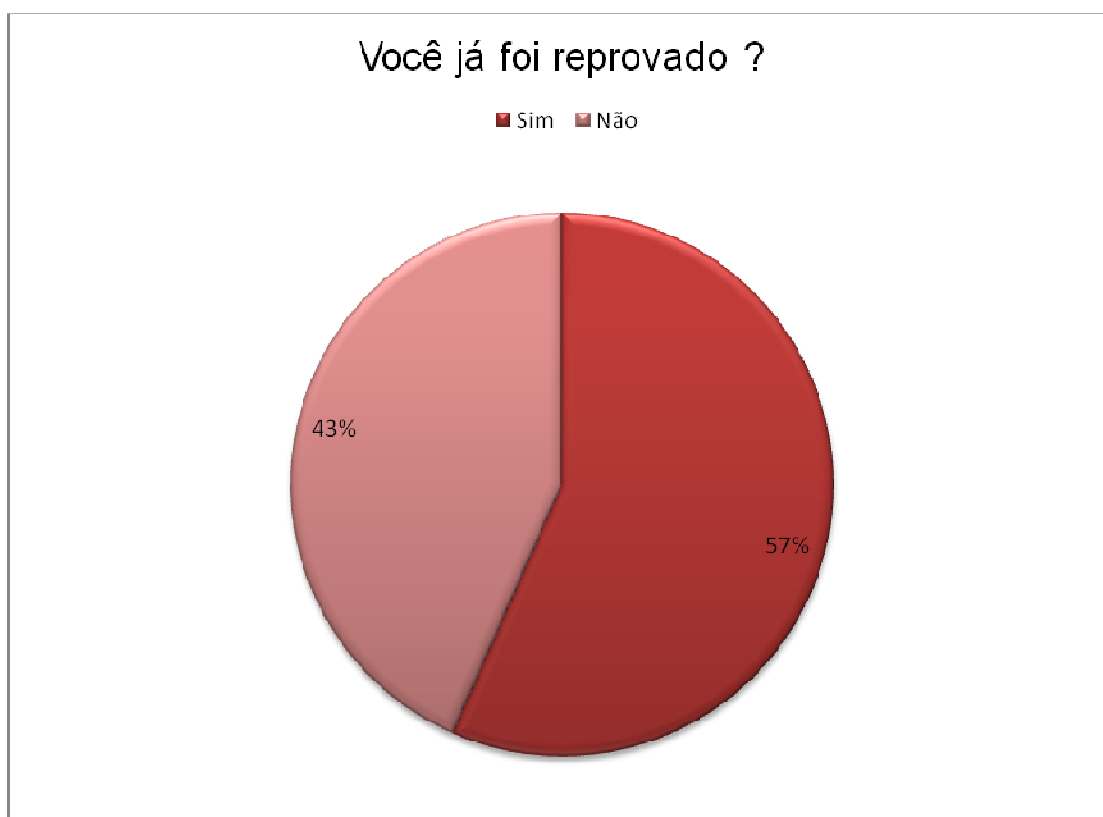


Gráfico 1: índice de reprovação em pelo menos uma série

Foram entrevistados 129 alunos da 1ª série do ensino médio, e como resultado da pergunta sobre reprovação, obtivemos como resposta que 57% dos nossos alunos já foram reprovados, ou seja, aproximadamente 74 alunos já tiveram insucesso nas suas atividades escolares. O que isto demonstra? Dificuldade no conteúdo? Falta de interesse?

---

<sup>8</sup> Questionário produzido com o apoio dos bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e com a professora de História da E. E. H. D.

A questão que se apresenta é: como fazer para que o aluno lide com elementos da cultura filosófica e se aproprie minimamente dela? Como 'facilitar' ao aluno o acesso aos conceitos da Filosofia, de modo que ele possa apropriar-se dessa atitude perante o mundo? (Ghedin, 2009, p. 87)

Onde encontrar a solução para estas aporias? Bem, continuemos a nossa jornada rumo a uma possível resposta:

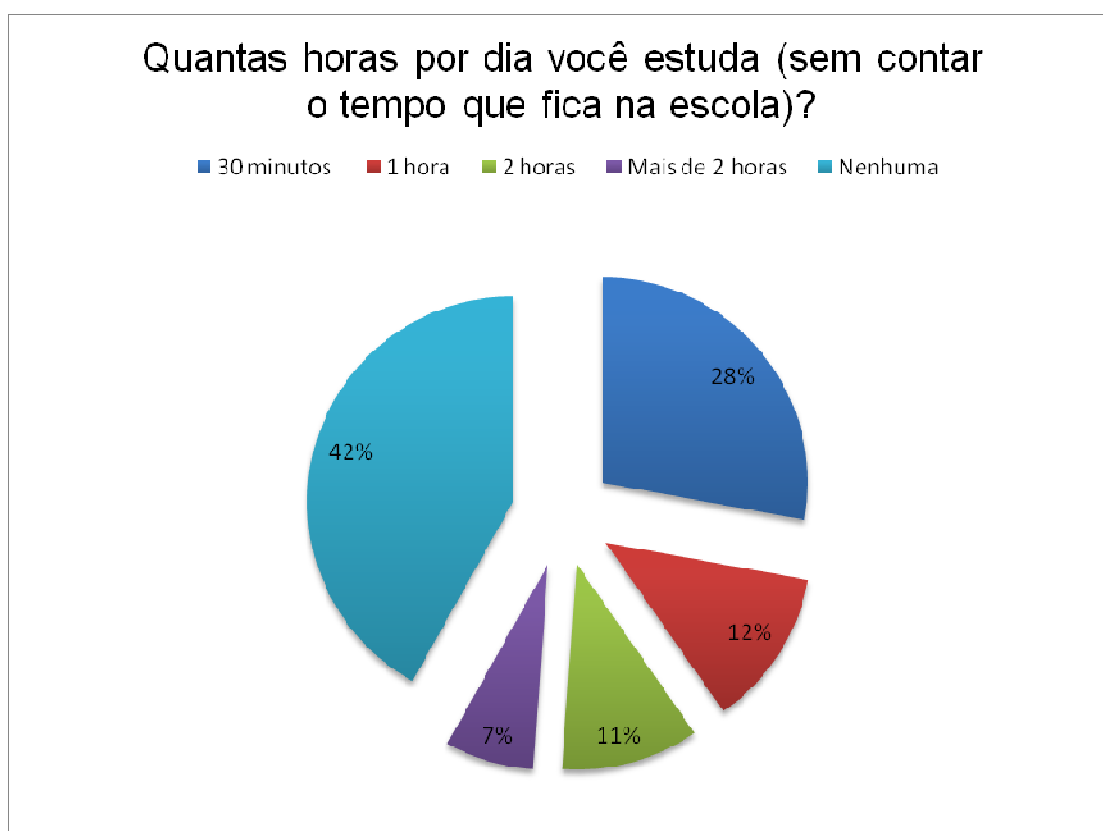


Gráfico 2: Tempo de estudo realizado pelos alunos

Como construir um conhecimento com estes alunos que nem mesmo têm o hábito da leitura? De que maneira inserir um texto filosófico neste contexto? Não é coincidência que os alunos achem a filosofia um conteúdo difícil, complicado; a famosa expressão “isso é grego para mim”, aqui faz todo sentido. É como se estivessem hieróglifos ou mesmo iconogramas chineses diante de cada um.

Como viabilizar para uma massa de estudantes com sérias deficiências culturais o acesso a um saber esotérico, tradicionalmente restrito a poucos, dada sua especificidade e as exigências que lhe são inerentes? Como iniciar pessoas comuns a um saber reservado aos iniciados? (Rodrigo, 2009, p. 02).

Como fazê-los compreender sem o esforço por parte dos mesmos? Será que estamos querendo ensinar algo que não pode ser ensinado neste nível de ensino? Será um erro “forçar” este aluno a compreender algo que, para a adolescência, não é viável?

Se levarmos em consideração a possível condição de classe dos alunos freqüentadores dessas escolas, provavelmente não incorremos em erro ao inferirmos que seus interesses possam estar ligados à satisfação de necessidades mais “vitais”, como, por exemplo, conseguir uma ocupação ou um emprego para ajudar a família. De um modo geral, esses alunos não demonstram interesse (pelo menos de modo aparente) pelo currículo de caráter propedêutico, muitas vezes oferecido pela escola. Eles parecem não querer “perder tempo” com a chamada “cultura erudita”, mas querem “saberes práticos”. Saberes que os ajudem a se situarem no seu mundo real, no mundo do trabalho. Nesse quadro, qual o sentido que adquire, ou pode adquirir, o ensino de filosofia para esses alunos? Como será que eles percebem a filosofia enquanto disciplina do currículo escolar? (Barbosa, 2008, p. 134).

De acordo com este autor supracitado, talvez a busca por algo “prático” seja mais interessante do que saber sobre cultura e civilização. Isso nos leva a refletir sobre qual é a perspectiva que o aluno tem em relação à escola. Ele sabe qual é a função ou finalidade desta instituição?

Analisaremos a seguir, dois gráficos, um ainda relacionado à leitura, e o outro relacionado ao mundo do trabalho.

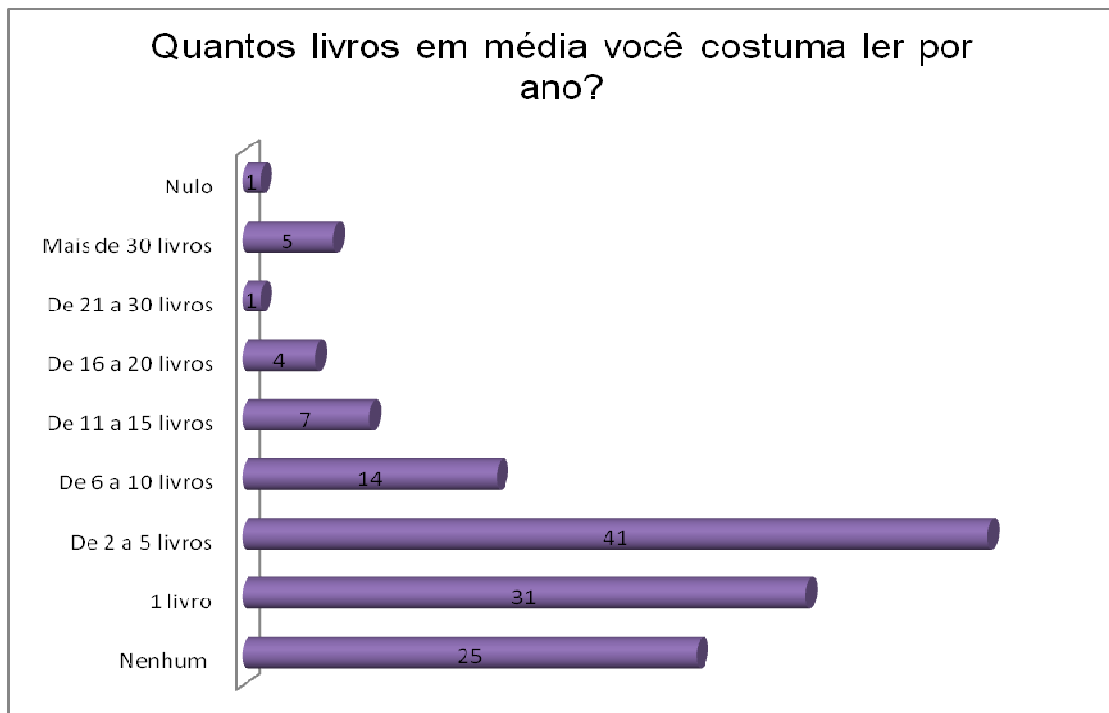


Gráfico 3: média anual de livros lidos

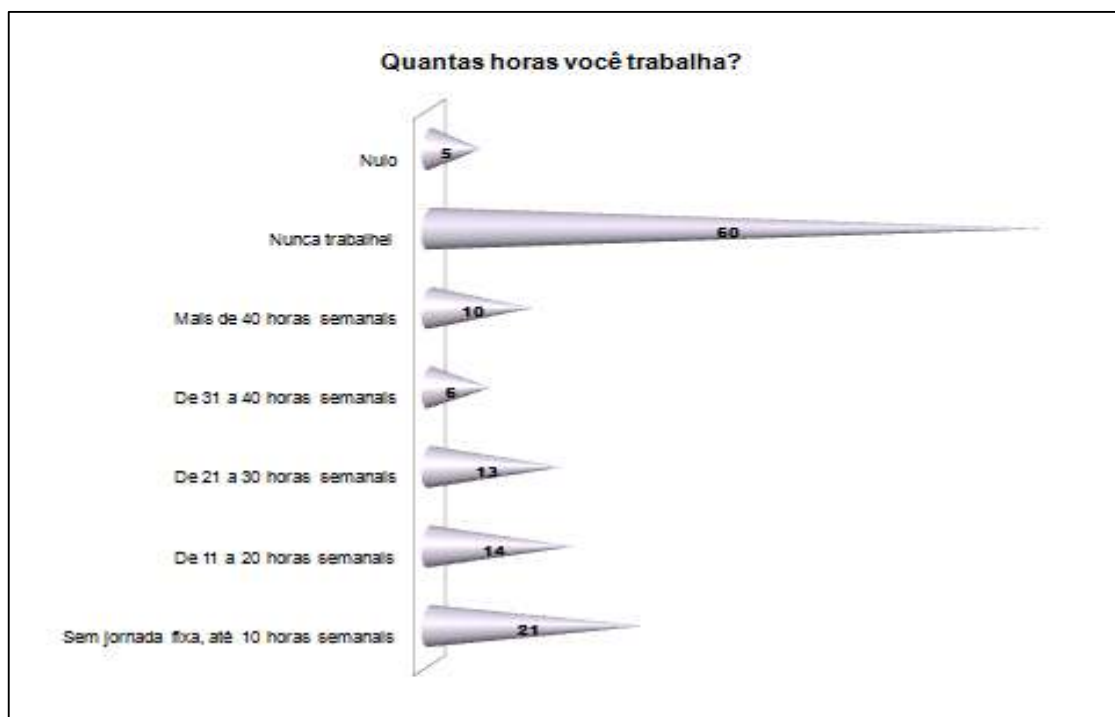


Gráfico 4: Quantidade de horas trabalhadas pelos alunos

Pela análise destes gráficos, podemos observar que a busca por uma resposta ou mesmo por curiosidade não estão nos livros (gráfico 3) se a escola é relevante ou não. Para a maioria ler não seria nenhum problema, pois tempo livre eles têm (gráfico 4). O que será que realmente os impede de avançar nos estudos?

Seria talvez a nossa abordagem que é pouco “sedutora”?

A capacidade de aprendizagem, de certo modo, está ligada aos objetivos de aprendizagem que o aluno se propõe no processo e que expressam suas metas, aspirações e ideais. Eles aproximam-se dos objetivos do ensino proposto pelo professor à medida que a aprendizagem adquire sentido e significado para os alunos. O sucesso do processo de ensino depende, em grande parte, dessa dinâmica. (Ghedin, op.cit., p. 98).

A professora Lídia Maria Rodrigo<sup>9</sup> em seu trabalho sugere que façamos no ensino de filosofia o mesmo que Kant realizou em sua filosofia transcendental, uma “revolução copernicana”, que consistiria em não mais termos os professores e suas aulas magníficas, recheadas de filologia e de uma vastíssima cultura, como centro do processo, e sim o aluno que não lê, não estuda, simplesmente vai até a escola sem motivos nem objetivos. “Como buscar por aquilo que não se conhece?” Santo Agostinho já propunha esta questão, claro que num âmbito distinto do nosso e com outros objetivos; mas para nós a pergunta se torna relevante, pois será somente a partir deste conhecimento que o aluno poderá, talvez, se interessar pela filosofia.

Não que ao realizarmos a “revolução copernicana” no ensino de filosofia, aquilo que o professor carrega consigo tenha que ser desprezado, muito ao contrário, é fundamental. Mas não necessariamente por ter uma bagagem de conhecimentos enorme, o seu aluno também o possuirá. Sobre esta questão, em uma entrevista concedida à Revista Educação e Filosofia, o professor Valério Rohden afirma o seguinte acerca de certos conhecimentos em filosofia:

E&F – Qual a importância do conhecimento de outras línguas para o estudo da Filosofia, inclusive das línguas clássicas?

---

<sup>9</sup> Rodrigo, op.cit.

V. ROHDEN – Penso que esta deve ser uma preocupação máxima durante os cursos de graduação e de pós-graduação. **Com o português não se sai de casa e não se entra na Filosofia.** Com o espanhol e o italiano certamente se consegue mais que isso. Já o francês oferece uma oportunidade maior de trabalho filosófico, embora eu ache que o estudo sério de Filosofia exige o inglês e o alemão. (...) Eu diria que na Filosofia também se deveria estudar grego e possivelmente latim. (...) Sem o conhecimento de outras línguas, a Filosofia torna-se inviável, **a menos que a gente se contente com uma filosofia de segundo grau.** (Revista Educação e Filosofia, 13 (25) 9-26, jan./jun. 1999. Grifo nosso).

Supondo que o futuro professor saia do seu curso de licenciatura com todas estas línguas, como ele se depararia com o aluno que mal fala a sua língua materna? Este professor suportaria tamanha discrepância? Ou nós teríamos a seguinte constatação:

(...) nos cursos de filosofia das nossas universidades, geralmente 'se estimula a formação do 'aluno-pesquisador', considerando-se que as mentes mais 'lúcidas' devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. [...] Aos que não podem ser 'pesquisadores filosóficos' se aconselha que sejam professores de filosofia.' ? (Barbosa, op. cit., p. 136).

Não sabemos grego nem latim, nos contentamos com uma filosofia de segundo grau, não somos as mentes mais lúcidas; ora se é assim, nem há muita diferença entre nós - os sem escolha - e os alunos; talvez um pouco no que diz respeito à leitura e escrita na língua materna (naturalmente!), e a nossa disposição para tentar ensinar!

Apesar das dificuldades parecerem superar os esforços por nós realizados, ainda assim se acreditamos ser possível o ensino de filosofia no ensino médio, faz-se necessário a construção de caminhos que dêem acesso a tal conteúdo. Discutiremos a seguir esta possibilidade.

## **CAPÍTULO I – E no princípio era o problema**

### **1 – A escolha do caminho**

Quais devem ser então os atributos necessários que o discente precisa possuir ou adquirir para que a filosofia tenha sentido e significado? O trabalho não deve ser perseguido somente por uma disciplina, cruzar os braços e esperar que haja uma união para um trabalho de interdisciplinaridade, e ainda somado ao jargão “todos pela educação”, parece distante demais. Desde modo, esta pesquisa será mesmo um “laboratório de filosofia”, onde se pretende encontrar uma “fórmula” que possa corresponder aos nossos anseios; não o de fazer simples metais virarem ouro (isto até seria fácil em vista da nossa proposta), mas sim alunos do ensino médio podendo ler e discutir minimamente conhecimentos filosóficos.

Com relação ao modo como o governo federal avalia nossos alunos, pegaremos como fio condutor para o nosso método, três elementos considerados pelos exames como fundamentais para o bom desenvolvimento daqueles que fazem os testes; eles são chamados de descritores.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores:

- indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (PDE, 2011, p. 18).

Estes descritores fazem parte do ensino da Língua Portuguesa, língua materna, que deve

(...) estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível. Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para

tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objeto do estudo sistemático na escola. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (PDE, op. cit., p. 19).

Estes descritores podem ser vistos nas seguintes tabelas abaixo:

#### Tópico I. Procedimentos de Leitura

| <b>Descritores</b>                                 | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|--|-----------------|-----------------|
| Localizar informações explícitas em um texto       | <b>D1</b>       | <b>D1</b>       |
| Inferir o sentido de uma palavra ou expressão      | <b>D3</b>       | <b>D3</b>       |
| Inferir uma informação implícita em um texto       | <b>D4</b>       | <b>D4</b>       |
| Identificar o tema de um texto                     | <b>D6</b>       | <b>D6</b>       |
| Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato | <b>D11</b>      | <b>D14</b>      |

Fonte: PDE

#### Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

| <b>Descritores</b>  | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|---|-----------------|-----------------|
| Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). | <b>D5</b>       | <b>D5</b>       |
| Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros  | <b>D9</b>       | <b>D12</b>      |

Fonte: PDE

#### Tópico III. Relação entre Textos

| <b>Descritores</b>   | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|--|-----------------|-----------------|
| Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido | <b>D15</b>      | <b>D20</b>      |
| Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema   | –               | <b>D21</b>      |

Fonte: PDE



Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

| <b>Descritores</b>  | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|---|-----------------|-----------------|
| Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto | <b>D2</b>       | <b>D2</b>       |
| Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa   | <b>D7</b>       | <b>D10</b>      |
| Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto  | <b>D8</b>       | <b>D11</b>      |
| Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc                                      | <b>D12</b>      | <b>D15</b>      |
| Identificar a tese de um texto  | –               | <b>D7</b>       |
| Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la  | –               | <b>D8</b>       |
| Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto  | –               | <b>D9</b>       |

Fonte: PDE

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

| <b>Descritores</b>  | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|---|-----------------|-----------------|
| Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados   | <b>D13</b>      | <b>D16</b>      |
| Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações                   | <b>D14</b>      | <b>D17</b>      |
| Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão          | –               | <b>D18</b>      |
| Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos | –               | <b>D19</b>      |

Fonte: PDE

Tópico VI. Variação Linguística

| <b>Descritores</b>   | <b>4ª/5º EF</b> | <b>8ª/9º EF</b> |
|--|-----------------|-----------------|
| Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto | <b>D10</b>      | <b>D13</b>      |

Fonte: PDE

Destes descritores, selecionamos três que se encaixam no nosso trabalho, a saber: os descritores sete, oito e nove, relativos à 8ª / 9ª séries do ensino fundamental.

## **1.1 – Descritor Sete (Identificar a tese de um texto)**

Em geral, um texto dissertativo expõe uma tese, isto é, defende um determinado posicionamento do autor em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato. A exposição da tese constitui uma estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor pela adoção do mesmo conjunto de conclusões. Um item que avalia essa habilidade deve ter como base um texto dissertativo-argumentativo, no qual uma determinada posição ou ponto de vista são defendidos e propostos como válidos para o leitor. Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado. (PDE, op. cit., pp. 85-86).

A tese é a marca impressa do pensamento, é através dela que sabemos reconhecer o ponto de vista que autores dos mais diversos têm sobre determinados assuntos. Como o recurso que Teseu usa no labirinto do Minotauro, a tese é este fio de ouro que nos guia pela complexidade de curvas e de passagens ligeiramente parecidas dos textos filosóficos. Se o aluno consegue identificá-la, tornar-se-á mais proveitosa e menos tediosa (pensando para um adolescente) a leitura. E será no ensino médio, quando o aluno aproxima-se da filosofia, que ele mais precisará de um método que o auxilie nesta forma de pensar lógico-abstrata.

## **1.2 – Descritor Oito (Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la)**

Expor uma tese, naturalmente, exige a apresentação de argumentos que a fundamentem. Ou seja, os argumentos apresentados funcionam como razões ou como fundamentos de que a tese defendida tem sentido e consistência. Nas práticas sociais que envolvem a proposição de um certo posicionamento ou ponto de vista, a estratégia de oferecer argumentos – não por acaso chamada de argumentação – é um recurso de primeira importância. Um item relacionado a esse descritor deve levar o aluno a identificar, em uma passagem de caráter argumentativo, as razões oferecidas em defesa do posicionamento assumido pelo autor. Pretende-se, com este item, que o leitor identifique os argumentos utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativo. Essa tarefa exige que o leitor, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo. (PDE, op. cit., p. 87-88).

Além de encontrar o fio condutor, o aluno deve conseguir também conectar os vários outros fios existentes em um texto. Esta cadeia, ou melhor dizendo, este encadeamento é que faz o argumento ser válido ou não. É necessário aprender a desconstruir primeiro o texto, e depois reconstruí-lo, sempre seguindo o fio principal.

### **1.3 – Descritor Nove (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto)**

Se um texto é uma rede de relações, um “tecido” em que diferentes fios se articulam, nem todos “os fios” têm a mesma importância para o seu entendimento global. Tudo não pode ser percebido, portanto, como tendo igual relevância. Ou seja, há uma espécie de hierarquia entre as informações ou idéias apresentadas, de modo que umas convergem para o núcleo principal do texto, enquanto outras são apenas informações adicionais, acessórias, que apenas ilustram ou exemplificam o que está sendo dito. Perceber essa hierarquia das informações, das idéias, dos argumentos presentes em um texto constitui uma habilidade fundamental para a constituição de um leitor crítico e maduro.

Um item voltado para a avaliação dessa habilidade deve levar o aluno a distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto. É comum, entre os alunos, confundir “partes secundárias” do texto com a “parte principal”. A construção dessa competência é muito importante para desenvolver a habilidade de resumir textos. (Idem, p. 90).

Em filosofia, alguns autores preferem não usar exemplos ou outras formas de elucidação de suas teses; mas existem também aqueles que usam deste recurso. Assim, o exemplo, em alguns casos ao invés de ajudar, muitas vezes leva àqueles que lêem a outra interpretação do texto. Neste sentido, o aluno que aprendeu a desconstruir um texto, pode facilmente reconstruí-lo e identificar cada uma de suas partes, seja ela primária ou secundária.

Nesta perspectiva exposta até aqui, como a filosofia pode ser inserida? Parafraseando Kant (B 369) <sup>10</sup>, apesar de vários métodos no nosso contexto educacional atual, o professor muitas vezes vê-se em apuros para encontrar um método rigorosamente adequado à sua realidade. Forjar métodos novos é pretender

---

<sup>10</sup> Kant.1998.

por vezes incorrer em falhas, e antes que isto aconteça, é aconselhável tentar encontrar um método já estabelecido outrora, mas que se perdeu no decorrer do tempo devido ao mau uso ou até mesmo por outros novos. Se existe tal método que possa ser adequado ao nosso contexto sem contrariarmos a sua proposta original, nem a nossa, seria altamente recomendável tal instrumento.

#### 1.4 – O Caminho

Para o trabalho com o texto filosófico ser produtivo, o aluno precisa então: saber ler (não simplesmente conectar os signos, mas sim conectá-los com sentido e significado), escrever e discutir as várias teses contidas nos textos. O método escolhido, para tal tarefa será o *Trivium*.

O *trivium* é o órgão, ou instrumento, de toda educação em todos os níveis, porque as artes da lógica, gramática e retórica são as artes da comunicação mesma, uma vez que governam os meios de comunicar – a saber: leitura, redação, fala e audição. O pensamento é inerente a essas quatro atividades. A leitura e audição, por exemplo, apesar de relativamente passivas, envolvem pensamento ativo, pois concordamos ou discordamos daquilo que lemos ou ouvimos. (Joseph, 2008, p. 24).

Com a fragmentação das várias áreas do saber, não podemos mais prever como o aluno chegará até nós. Por que não? Porque por mais que o aluno apresente uma nota muito elevada numa determinada disciplina, não significa que ele detém todas as habilidades e competências na mesma; ou seja, o discente pode ter “cem por cento de aproveitamento”, por exemplo, em Língua Portuguesa, e ainda assim nada saber. Como isto ocorre? Números! O que se quer hoje em dia são números e nada mais. Se a Filosofia e seu ensino de fato querem fazer diferença, ela mesma terá que trazer para si esta responsabilidade, pois “*uma vez que a comunicação envolve o exercício simultâneo da lógica, da gramática, e da retórica, estas artes são as artes fundamentais da educação: de ensinar e ser ensinado. Consequentemente, devem ser praticadas simultaneamente pelo professor e pelo aluno.*”<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Joseph, op. cit., p.25.

É uma tarefa extremamente complicada, mas a Filosofia no ensino médio tem que necessariamente ter este cuidado, pois não basta simplesmente dizer “estes alunos não estão preparados para o filosofar”, e sim criar as possibilidades para isto: *“quem ensina o que sabe é o instrutor, o verdadeiro educador articula saberes, conecta as oposições entre ignorância e sabedoria, ultrapassa as competências cognitivas para buscar o sentido, integra o Outro.”*<sup>12</sup>.

O resgate do *Trivium* como possibilidade do ensino de Filosofia é decorrência do seguinte conceito atribuído a este:

As três artes da linguagem provêem disciplina à mente, uma vez que esta encontra expressão na linguagem. (...) As três artes da linguagem podem ser definidas conforme se relacionam com a realidade e entre si. (...) A lógica, a gramática e a retórica têm as seguintes relações com a realidade: A lógica trata da coisa-tal-como-ela-é-conhecida, a gramática trata da coisa-tal-como-ela-é-simbolizada e a retórica trata da coisa-tal-como-ela-é-comunicada. (Joseph, op.cit., p.27).

E ainda,

A lógica diz respeito ou lida apenas com as operações do intelecto, com a cognição racional, e não com a volição, nem com as emoções. A gramática dá expressão a todos os estados da mente ou da alma – cognitivo, volitivo e emocional (...). A retórica faz cotejo entre símbolos gramaticais equivalentes para então escolher a melhor idéia a ser comunicada numa dada circunstância (...). A gramática lida somente com a frase, com um pensamento; a lógica e a retórica lidam com o discurso estendido, projetado, com as relações e combinações de pensamentos (Idem, p. 66).

A partir destes três elementos é que tentaremos demonstrar que o filosofar só começa quando o discente aprende como “disciplinar a sua mente”.

---

<sup>12</sup> Paviani, 2008, p. 08.

## 1.5 – Primeira parte do caminho: a Lógica

Sylvio Romero, pensador brasileiro do séc. XIX, já apontava para a complexidade de um currículo baseado em toda a história da filosofia:

Bem se compreende, sem o menor esforço, que um curso de Filosofia elementar em tais condições é um perpétuo fermentar de desordem e de idiotificação para as inteligências juvenis. Produz desgosto aos professores e tédio aos alunos. É, além disto, um incentivo de descrença frívola, que é sempre um perigo fornecer à mocidade. (Romero, 1883, p.677)

Ainda, para este autor o ensino secundário não deveria ter um caráter enciclopédico e sim preparatório para o nível superior:

(...) que vem a ser a instrução secundária? Não mais do que uma preparação regular e metódica para o ensino das matérias difíceis que demandam uma certa cultura preliminar. (...) O estudante que vai cursar uma academia, o que deve levar de melhor como pecúlio mental é o desenvolvimento de sua própria inteligência, o reforço de seu juízo e de seu raciocínio, e isto se aprende em Lógica e especialmente em Lógica formal, terreno neutro em que ele não se perde em divagações metafísicas, mas em compensação pisa seguro e pode por si conhecer os erros e os sofismas, as falsidades que o assaltam no curso dos estudos superiores. (Idem, pp. 679 e 680)

Sylvio Romero era radical com relação às aulas de filosofia, para ele, somente a Lógica seria suficiente para que os alunos pudessem posteriormente obter o máximo de rendimento em qualquer estudo. Radicalismos a parte, o que Romero propunha vai de encontro à proposta deste trabalho. Por que privilegiar a Lógica em detrimento das outras partes da Filosofia? Este é sem dúvida o cerne da questão. Quando se trabalha os conteúdos filosóficos no ensino médio, é possível perceber o espanto nos olhares dos alunos, não aquele espanto do qual falava Platão e Aristóteles, aquele que segundo estes autores seria o começo do filosofar, mas sim um espanto que significa que há falta de entendimento pelos mesmos; não

entendem os argumentos, pois não estão acostumados ao rigor de pensamento que a Filosofia exige. Este rigor deve ser fornecido por uma ciência que seja capaz de conduzir o aluno no reto caminho do pensamento, assim como afirma Kant:

A Lógica é uma ciência racional não segundo a mera forma, mas segundo a matéria; uma ciência a priori das leis necessárias do pensamento, não, porém, relativamente a objetos particulares, mas a todos os objetos em geral; portanto, uma ciência do uso correto do intelecto e da razão em geral, não, porém, subjetivamente, isto é, segundo princípios empíricos (psicológicos), sobre como o intelecto pensa, mas, objetivamente, isto é, segundo princípios a priori, sobre como ele deve pensar. (Kant, op. cit., AK 16)

A lógica, enquanto produto do intelecto visa não aos objetos e sim à forma como o intelecto pode construir regras. Estas regras do pensamento, apesar de não serem constituídas para pensar um objeto específico, são condições fundamentais para que ao conhecer o objeto não venhamos a incorrer em erros:

A lógica, ao oposto, como propedêutica geral de todo o uso do intelecto e da razão em geral, não pode penetrar nas ciências ou antecipar-lhes a matéria, sendo apenas uma técnica geral da razão (*canonica Epicuri*) para tornar conformes à forma do intelecto os conhecimentos em geral e, só nesta medida, pode dizer-se um *organon*, embora não sirva efetivamente à ampliação e sim apenas ao mero juízo de apreciação e correção de nosso conhecimento (Idem, AK 13).

Uma das notas fundamentais da lógica é exatamente a de não poder ampliar o nosso conhecimento, porque ela não trata da matéria de nenhum conhecimento, e são as ciências que fazem um certo uso destas regras lógicas. Desse modo, a lógica pode ser considerada uma “doutrina” ou uma “teoria demonstrada”, porque não irá buscar na sensibilidade a sua fundamentação: *“a lógica repousa sobre princípios a priori, dos quais podem ser derivadas e provadas todas as suas regras como regras a que todo conhecimento da razão deveria conformar-se”*<sup>13</sup>. É por isto que a lógica é necessária, por não conter nada de empírico em sua estrutura, e por assentar-se

---

<sup>13</sup> Idem, AK 15

numa função do intelecto. A necessidade só poderá ser fundada no intelecto, nunca na sensibilidade.

Dando ainda maior ênfase no estudo da Lógica, temos a seguinte concepção:

A Lógica é a arte de bem conduzir a razão no conhecimento das coisas, tanto para instruir a si mesmo, quanto para instruir os outros. Esta arte consiste nas reflexões que os homens fazem sobre as quatro principais operações de seu espírito, conceber, julgar, raciocinar, e ordenar (Arnauld & Nicole, 1970, p. 59).

Há uma carência muito grande de princípios lógicos por parte dos alunos, e isto torna, como já foi mencionado mais acima, tortuoso o trabalho do professor, que a todo o momento tem que explicar princípios básicos usados pelo discurso filosófico.

### 1.5.1 - Considerações sobre a Lógica

Entendo a lógica como ‘iniciação à filosofia’ no sentido do termo ‘propedêutica’. A palavra propedêutica indica ensino preparatório, conjunto de atividades preparatórias para um ofício ou estudo. No nosso caso em especial, a lógica deve preparar para o estudo dos textos filosóficos no ensino médio. Neste sentido, a lógica deve ser “*um instrumento básico sem o qual a tarefa do filósofo é bastante mais confusa, correndo o risco de se tornar ou num discurso autofágico, ou num veículo de divulgação disfarçada de ideias pouco inteligentes que querem furtar-se à livre discussão*”<sup>14</sup>. Se os argumentos são conjuntos de premissas e conclusão, é fundamental o aluno saber discernir cada um destes elementos básicos do argumento. Logo, a lógica é aquela que “*fornece instrumentos para afastar logo à partida aquelas teorias e argumentos que são insustentáveis conceptualmente, ainda que tenham sido defendidos historicamente*”<sup>15</sup>. Seguindo esta linha de raciocínio, a lógica teria uma tríplice função:

---

<sup>14</sup> Murcho, 1998, p. 395.

<sup>15</sup> Idem.



- 1) dizer claramente se determinada conclusão se pode ou não seguir de determinadas premissas em certo argumento dedutivo;
- 2) dizer claramente se determinada conclusão é ou não consistente com verdades mais básicas; e
- 3) clarificar os argumentos e teorias filosóficos. (Ibid., p. 398-399).

Muitos poderiam argumentar dizendo que esta função não seria necessária, uma vez que o ato de filosofar está exatamente no árduo trabalho de leitura e enfrentamento do texto filosófico. Mas sem o conhecimento da estrutura do pensamento, a leitura se torna complexa e desprovida de sentido:

Acontece que estes papéis muito modestos da lógica são na verdade muito importantes porque de pouco mais nos podemos valer para avaliar a discussão detalhada, por vezes enervante, outras deliciosa, mas sempre estimulante, com os outros filósofos. Evitar o erro de raciocínio, a inconsistência e a obscuridade pode parecer pouco. Mas quando a experiência não pode dizer-nos onde está a verdade, é uma benesse que a lógica possa detectar a inconsistência — porque aí não pode estar a verdade —, detectar o erro de raciocínio — porque mesmo que aí esteja a verdade nós não podemos sabê-lo —, e clarificar as teorias e argumentos — para que a avaliação crítica seja realmente possível. (Idem).

Se a crítica é um dos pilares do pensamento filosófico, esta deve ser feita com total clareza e distinção. Então, a questão deste trabalho é a de mostrar que a lógica servirá como uma ferramenta de grande utilidade no aprendizado de filosofia: *“A lógica, (...), como propedêutica geral de todo uso do intelecto e da razão em geral, não pode penetrar nas ciências ou antecipar-lhes a matéria, sendo apenas uma técnica geral da razão para tornar conforme à forma do intelecto os conhecimentos em geral (...)*<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Kant, op. cit., AK 13.

## 1.6 – Segunda parte do caminho: Gramática Geral

Qual o papel de uma gramática geral no ensino de filosofia para o ensino médio? A esta pergunta, tentaremos responder com aquilo que propriamente define o seu status: a gramática é a arte de inventar e combinar símbolos (signos). Mas o que entender como um símbolo (signo)? Poderíamos definir como um conjunto de sinais criados pelas várias culturas para a relação mútua entre os seus vários elementos constituintes e que através de convenções atribuem sentido e significado a isto que nós chamamos de mundo: *“A gramática geral diz respeito à relação das palavras com as idéias e com as realidades, (...). A gramática geral formula a pergunta: ‘como é que o intelecto usa a linguagem para traduzir a realidade?’”*<sup>17</sup>

O nosso interesse em tal gramática surge exatamente nesta sua especificidade, ou seja, nesta reflexão proposta a princípio antes de qualquer ‘aculturação’; dito de outra maneira, independente da língua falada ou escrita, é necessário pensarmos como ela é falada ou escrita, donde, a necessidade de uma gramática geral ou filosófica.

A atribuição de significado é, portanto, um ato complexo que põe em jogo um ou mais sujeitos, uma situação ou um cenário, e um sistema de referência que esse (s) sujeito(s) traz (em) na memória. O ato de atribuir significado é sempre um ato de reconhecimento, um ato pelo qual encaixamos o objeto de nossa atenção em um sistema de referências no que ele passa a ter função e... sentido. Nada, portanto, ‘significa por si só. (Azeredo, 2008, p. 39)

Antes de aprender o significado das coisas, o indivíduo primeiro, pelos sentidos experencia aquilo que está em sua volta. Mas isto que está em sua volta, só é um amontoado de... ‘coisas’. A família, depois a escola são as responsáveis pela mediação da ‘coisa’ para o objeto de conhecimento, que agora possui um significado. Se esta passagem é feita simplesmente de forma mecânica, o indivíduo dificilmente conseguirá por si só vislumbrar este processo de construção do saber: *“As ‘coisas do mundo’, real ou imaginário, só se tornam ‘objetos de nosso*

---

<sup>17</sup> Joseph, op. cit., p. 69, nota 1.

*conhecimento' quando adquirem o status de 'conceitos', ou seja, quando são apreendidas nas malhas de um sistema simbólico, como a 'língua' que falamos.”<sup>18</sup>*

Assim, construímos a partir destes signos, palavras – que são uma composição lógica com sentido e que se atribui às coisas – que tentarão na medida do possível expressar aquilo que pensamos em relação ao mundo. Esta relação é expressa pelos conceitos “*a palavra tem pelo menos duas utilidades. A de 'dar nome' aos conteúdos da consciência – função que a identifica como autêntico símbolo (signo) – e a de viabilizar a troca de informações, sentimentos e idéias entre as pessoas – propriedade que ela partilha com os sinais em geral.*”<sup>19</sup>

Neste sentido “*a linguagem não retrata o mundo, simplesmente porque o mundo expresso pela linguagem não é um mundo de seres e objetos, mas um mundo de significados. Se a linguagem fosse um retrato do mundo, a ficção e a mentira seriam impossíveis.*”<sup>20</sup>

Construímos um mundo ‘para nós’ mediante o recurso da construção de significados, por isto a grande variedade de sentidos que o mundo possa parecer possuir; não existe uma única verdade e sim uma construção que capta mais ou menos elementos do mundo.

Se a gramática é a “*arte de falar*”<sup>21</sup>, ela terá como função fazer corresponder os pensamentos aos signos e estes ao mundo, ou ainda:

A função fundamental da gramática é estabelecer leis para relacionar símbolos de modo a expressar pensamento. Uma frase expressa um pensamento – uma relação de idéias – numa declaração, numa pergunta, numa ordem, num desejo, numa prece ou numa exclamação. (...) (Joseph, op. cit., p. 90).

Essa função nasce da necessidade do homem em comunicar-se, e ao fazer isto ordenar aquilo que está em sua volta. Sem a construção de um modo de comunicação, o indivíduo ficaria preso em si mesmo.

---

<sup>18</sup> Azeredo, op. cit., p. 47

<sup>19</sup> Idem, p. 43

<sup>20</sup> Idem, p. 46

<sup>21</sup> Arnauld e Lancelot, op. cit.

### 1.6.1 – Breve história da gramática na perspectiva das artes liberais

Sigo na exposição desta parte utilizando-me do texto de Bechara<sup>22</sup>.

O estudo da gramática dentro do contexto do mundo antigo e do medieval difere bastante daquilo que hoje entendemos como gramática. Na educação romana, por exemplo, o discente começava a aprender as letras do alfabeto a partir dos sete anos, num momento posterior as sílabas; assim, de posse destes conhecimentos, aprendia-se a composição das palavras e das frases. Neste primeiro momento de aprendizagem, a faculdade que realizava todo o trabalho era a memória, pela pouca idade do aluno.

Para o jovem dos tempos antigos e para o jovem medieval, a missão do professor de Gramática na sua formação beletrista – no bom sentido do termo – e na função do *trivium* tinha uma amplitude bem maior do que conhece o jovem de hoje, pois a *ars grammatica*, além da correção no falar e no escrever (*ars recte loquendi*), abrangia a leitura e compreensão interpretativa das obras literárias (*enarratio poetarum*). A orientação estava de acordo com o ideal amplamente de natureza filológica, já que por filologia entendiam os antigos a cultura geral, o que abrangia o maior número possível de conhecimentos. (Idem, pp. 38 e 39).

De acesso restrito a poucos, este tipo de educação voltada para o homem livre, possibilitaria um aprofundamento em qualquer área do saber, caso fosse do interesse do indivíduo. Depois de superado o estudo elementar de gramática, passava-se para o trabalho de correção e interpretação de textos. Neste momento quase não havia separação entre a gramática e a retórica, sendo a linha que as separava bastante sutil:

Indiquemos a cada uma destas profissões os seus limites pertinentes. Conheça a gramática (que traduzida ao latim, chamaram *literatura*) suas verdadeiras fronteiras, especialmente se foi mais além da modéstia que indica seu nome, em que se cingiam os antigos gramáticos. Este assunto, ainda que frágil em sua origem, ganhou força a partir dos poetas e historiadores e flui agora num

---

<sup>22</sup> Bechara, 1999, pp. 37-49.

grande leito; desde então, junto com a arte de falar corretamente, que de outra maneira estaria longe de ser uma arte compreensiva, enriqueceu o estudo de quase todos os domínios mais elevados do conhecimento. E que também a Retórica, a que o poder da eloquência deu seu nome, não se afaste de seus próprios deveres nem se satisfaça porque a tarefa que lhe é própria passe a ser exercida por outra disciplina; pois o ter-se descuidado de seus deveres quase lhe causa ser expulsa do domínio que lhe compete de direito. (Cícero in: Bechara, op. cit., p. 41).

O aprendizado da gramática poderia ser mesmo descrita como propedêutico para se avançar nos superiores, como Teologia, Medicina ou Direito. Arte imprescindível também, sem sombra de dúvidas, para a Lógica e a Retórica. Num primeiro momento sendo usada sem nenhuma “utilidade”, passa a ser útil com a igreja enquanto instituição.

### 1.7 – Terceira parte do caminho: Retórica

Após termos apreendido os signos, ordenando-os de tal maneira que tenha sentido e significado, para estabelecermos relações é necessário um meio eficaz que faça esta conexão entre duas mentes. Dentre as várias formas possíveis, a palavra falada assume suma importância neste ato comunicativo. A arte mestra que assume este papel é a retórica, *“a retórica faz cotejo entre símbolos gramaticais equivalentes para então escolher a melhor idéia a ser comunicada numa dada circunstância.”*<sup>23</sup>

Uma vez de posse deste mecanismo, o indivíduo poderá mediante recursos da lógica e da gramática escolher a melhor forma de comunicação. Mas é claro que esta melhor forma de comunicação não está ligada necessariamente à forma como, por exemplo, Platão<sup>24</sup> faz Górgias assumir como sendo a arte retórica. Para este, a

---

<sup>23</sup> Joseph, op. cit., p. 66.

<sup>24</sup> Górgias 452 e, 453a: **Górgias** — O fato de por meio da palavra poderem convencer os juízes no tribunal, os senadores no conselho e os cidadãos nas assembléias ou em toda e qualquer reunião política. Com semelhante poder, farás do médico teu escravo, e do pedótriba teu escravo, tornando-se manifesto que o tal economista não acumula riqueza para si próprio, mas para ti, que sabes falar e convencer as multidões.

VIII — **Sócrates** — Quer parecer-me, Górgias, que explicaste suficientemente o em que consiste para ti a arte da retórica. Se bem te compreendi, afirmaste ser a retórica a mestra da persuasão, e

retórica produz crença, verdadeira ou falsa e não conhecimento. Isto quer dizer que a retórica tem algo de maligno, que distorce toda a possibilidade de atingirmos a realidade. Entendemos aqui a retórica como a arte própria do diálogo, das discussões, do embate, não simplesmente com o intuito de vencer com fórmulas vazias.

### 1.7.1 - Breve história da retórica na perspectiva das artes liberais

Sigo na exposição desta parte utilizando-me do texto de Mongelli <sup>25</sup>.

Desde Aristóteles que qualquer discussão em torno do assunto começava por indagar o que é a *Retórica*. Etimologicamente, a palavra vem do grego *rhetorike* (no latim, com igual sentido, *rhetorica*), significando, segundo o consenso geral, a “arte oratória” ou a “arte de falar corretamente em público”. E como o termo, por sua vez, deriva de *rhetor*, referindo-se àquele que “ensina em Retórica”, temos que o vocabulário *rhetorike*, na Antiguidade, é usado com amplitude suficiente para englobar tanto o discurso quanto o seu emissor, tanto o falante quanto o texto falado. (Idem, p. 73).

Desta multiplicidade de sentidos do termo “retórica”, pode surgir um problema que diz respeito aos usos possíveis em vários contextos. Por exemplo, a retórica tanto pode designar a arte do bem falar, quanto aos exageros decorrentes do poder e do conhecimento dos recursos da língua. Este último sentido foi o que por muito tempo perdurou como sendo o mais usual, contudo

(...) por pouco que se examine o que é retórica, achar-se-á que é arte de persuadir e, por conseqüência, que é a única que se acha e serve no comércio humano, e a mais necessária para ele. Onde, quem diz que só serve para persuadir na cadeira ou no púlpito conhece pouco o que é retórica. Confesso que nos púlpitos e nas cadeiras faz a retórica galas de todos os seus ornamentos; mas não se limita neles; todo lugar é teatro para a retórica. Não agrada um livro se não é escrito com arte; não persuade um discurso se não é formado com método; finalmente, uma carta, uma resposta, todo

---

que todo o seu esforço e exclusiva finalidade visa apenas a esse objetivo. Ou tens mais alguma coisa a acrescentar sobre o poder da retórica, além de levar a persuasão à alma dos ouvintes?

<sup>25</sup> Mongelli, 1999, pp. 73-81.

exercício da língua necessita da direção da retórica. A mesma filosofia serve-se utilmente da elegância. A teologia tem necessidade dela, porque (como adverte um homem douto) não pode explicar as verdades espirituais que são o seu objeto senão vestindo-as de palavras sensíveis com que as persuadas. A lei, ou civil ou econômica, não se pode dispensar da retórica. Como há-de orar um advogado, informar o juiz, defender o réu, se ele não sabe em que lugar devem estar as provas, ou de que prova há de servir-se para aclarar a verdade da sua causa ou excitar os afetos do Juiz? Como há de compor uma escritura, se ele não sabe o método de a tecer, de dilatar os argumentos e servir-se das suas próprias razões? O discurso de um homem despido de todo artifício não pode menos que ser um caos. Poderá ter boas razões, excogitar provas mui fortes; mas, se as não sabe dispor com ordem, quem poderá entendê-lo? Quem se persuadirá delas? A disposição das partes da nova alma ao todo (...). Um homem douto, advertidamente, chamou a retórica a perspectiva da razão; porque, na ordem intelectual, faz o mesmo que a perspectiva nas distâncias locais (...). Sendo a retórica o que dá alma a todos os discursos, e novo peso a todas as razões, fica claro que tem lugar em toda parte em que se arrezoa e discorre. (Verney in: Mongelli, op. cit., pp. 75 e 76).

Por mais que de posse desta arte, o indivíduo que nela se aplique faça um mau uso, ou faça dela a arte própria da comunicação humana, uma coisa é certa, na relação entre professor e aluno, é através desta arte que podemos construir conhecimentos. Na própria condução das questões sociais, a retórica é aquela que pode conectar os indivíduos, possibilitando as relações humanas. Ainda mais uma vez, não é pelo fato da arte retórica poder persuadir ou enganar que podemos abrir mão dela. No campo da filosofia este saber é imprescindível, pois não há filosofia sem argumentos. Ela, a retórica, não é um conhecimento que tenha um valor em si mesma, e sim como aquela que auxilia na explanação do nosso conhecimento de nós mesmos e do mundo.

## CAPÍTULO II – E o problema se fez carne

### 2 – Sobre o *Trivium*

Na exposição que se segue sobre o *Trivium*, passo a utilizar-me em parte como referência o texto de José Camilo dos Santos Filho <sup>26</sup>.

Tanto na Grécia quanto em Roma, existiam homens que não tinham nenhuma obrigação, eram completamente dedicados ao ócio, eram homens livres; por outro lado, havia outros homens que tinham suas obrigações. Enquanto o homem livre podia dedicar-se aos exercícios físicos, à gramática, retórica, leitura e escrita, o homem não livre era a “ferramenta para a manutenção da sociedade.” Este tipo de atividade do homem livre se levada a cabo poderia culminar na busca da virtude mediante a filosofia, entendida como um tipo de sabedoria mais elevada.

Na Grécia antiga, a *techne* ou arte, habilidade para realização de algo, podia ser dividida em: belas artes, artes úteis e artes liberais. Destas três artes ou técnicas, a que nos interessa são as artes liberais. Estas eram compreendidas como artes ligadas à mente, não tinham o intuito de criar ou produzir objetos, mas sim a plena realização e aprimoramento no uso da mente. Isto significa dizer que as artes liberais seriam, assim como os exercícios físicos que modelam o corpo, aqueles exercícios mentais que modelariam o pensamento. Nesse sentido, as artes liberais estão ligadas ao aprimoramento constante da mente para tornar o homem melhor em termos de sabedoria.

Outra distinção feita entre as artes liberais e as não liberais ou servis, era a de que as artes liberais não possuíam um fim em si mesma, não eram “úteis”, ao contrário das servis que sempre tinham uma utilidade.

No contexto do homem medievo, era possível fazer a seguinte distinção entre as artes liberais e as não liberais: havia o que se chamava de Faculdade de Artes e as Faculdades profissionais, estudos preparatórios para a Teologia, o Direito e a Medicina. No quadro das artes não liberais teríamos as corporações de ofício, sapateiros, ferreiros dentre outros.

---

<sup>26</sup> Santos Filho, Educação geral na Universidade.



Na Faculdade de Artes, aprendia-se, como parte introdutória dos estudos, as artes liberais, que se dividia em *trivium*: lógica, gramática e retórica; e *quadrivium*: aritmética, música, geometria e astronomia.

A educação básica para a elite instruída da Idade Média consistia na aprendizagem das artes liberais. A tradição vinha diretamente dos tempos clássicos, através dos escritos de Santo Agostinho, e foi refinada e transformada numa estrutura de ensino por Cassiodoro e Boécio, no começo do século VI. A divisão formal das artes liberais em *Trivium* e *Quadrivium* data provavelmente do período carolíngio e continuou sendo a base teórica da educação medieval até o século XII. O *Trivium*, ou encontro de três caminhos, consistia em gramática, dialética e retórica. Esses três ramos continham as disciplinas necessárias para o serviço na Igreja e, gradualmente, também na administração secular: domínio da estrutura da língua, capacidade para apresentar argumentos e apreciação da força do discurso em prosa e poesia. Um equilíbrio instável era mantido inicialmente entre o uso de textos clássicos e bíblicos como exemplos na instrução, com a balança pendendo fortemente, desde os tempos carolíngios, para o lado das Escrituras. (Loyn, 1990, p. 93).

Assim como na Grécia antiga, na Idade Média, aqueles que podiam se dedicar às artes liberais de forma alguma tinha uma ocupação “útil”. Aqui também havia uma camada significativa da população que desempenhava as tarefas que faziam mover a engrenagem da sociedade.

A partir do aparecimento das sociedades democráticas modernas, esta concepção de educação liberal, surgida numa sociedade dualista escravocrata, passou a ser questionada, uma vez que o trabalho já não era considerado algo odioso e humilhante e todos, numa sociedade democrática, deviam ser livres, governar sua própria vida e participar na responsabilidade do governo da comunidade. Como dizia Aristóteles para a democracia grega de seu tempo, deviam estar preparados tanto para governar como para ser governados. Onde, todos os indivíduos necessitavam de uma educação mais ampla que os preparasse para viver como homens livres. Por isso, "a tarefa da democracia moderna é preservar o ideal antigo de educação liberal e estendê-lo, na medida do possível, a todos os membros da comunidade" (Harvard Committee, 1946, p. 53). Dada sua conotação elitista, o termo "educação liberal" passou a ser substituído, nas sociedades democráticas, pela expressão "educação geral" a fim de denotar a superação do antigo dualismo de classes, implícito no primeiro termo. (Santos Filho, op. cit., p. 02).

Apesar de em certo sentido o termo educação liberal passar a designar ou dar a entender uma divisão de classes e uma negação total ao trabalho manual, gostaria de permanecer no uso do termo. Com o termo 'liberal' quero designar um tipo de educação que possa fazer com que aquele que nela se dedique possa se tornar 'livre' para seguir em seus estudos futuros. O homem livre para nós não será o que não trabalha, mas sim o que trabalha e que pode transformar mediante o seu aprendizado.

## 2.1 – Implicações de uma educação liberal

Sigo agora na exposição tendo como referencial a “Proposta Curricular”<sup>27</sup> para o ensino de filosofia no ensino médio em Minas Gerais, que segue por sua vez, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias: Ensino de Filosofia.”<sup>28</sup>

Neste referido documento, temos na introdução uma exposição da filosofia no Brasil e sua defesa tendo em vista a grande questão que nunca se cala: “Filosofia serve para quê?”, em seguida temos a análise da especificidade do saber filosófico, que no texto está relacionado com cinco ‘atitudes’ que expressam este saber, 1) perceber, 2) problematizar, 3) refletir, 4) conceituar e 5) argumentar.

**Perceber** - A atitude filosófica implica em saber acolher e detectar questões no plano do vivido, na cultura; é preciso ser sensível aos acontecimentos, saber discernir diferenças. Trata-se de uma sensibilidade inteligente (ou de uma inteligência sensível). Não basta erudição ou acúmulo de conhecimentos, é preciso acuidade de percepção, um discernimento que se experimenta e que aprende com a experiência. Filosofar implica sempre numa atitude interpretativa, numa capacidade de leitura, tanto de textos convencionalmente filosóficos, como de outros “textos” (objetos, obras de arte, acontecimentos, imagens, eventos e produtos culturais diversos). O perceber filosófico é um modo de estar no mundo, de se ver e ouvir o outro, de captar e decifrar signos, um modo que não parte de uma suposição de saber, mas que é uma aspiração (*filo-*)

---

<sup>27</sup> Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007.

<sup>28</sup> Ministério da Educação, 2006.

que se orienta por uma exigência de significação (-*sophia*). (Idem, p. 05-06).

Nesta primeira atitude filosófica, o que vai diferenciar uma percepção comum de uma percepção filosófica? Pois todos os indivíduos percebem o mundo de alguma maneira. A maneira da filosofia difere da comum pela capacidade de ler os signos do mundo, uma vez que o mundo do qual falamos é uma construção simbólica; não as árvores ou os pássaros, mas sim o mundo da cultura. Desta maneira, perceber o mundo é perceber a construção humana, e para isto é necessário um caminho que possa nos levar até tal conhecimento.

**Problematizar** – A Filosofia, em geral, caracteriza-se por sua atitude de questionamento do imediatamente dado, de desconfiança das aparências e de dúvida a respeito do óbvio. Pensar filosoficamente significa questionar, confrontar problemas. Ninguém pensa de graça, nós só pensamos autenticamente se tivermos que enfrentar obstáculos: em Filosofia, o impasse é condição para a passagem. (Idem, p. 06).

Se já temos um caminho a seguir, e se por ventura outro nos aparece, vamos tentar colocá-los em perspectiva para vermos qual dos dois pode ser melhor, mesmo um já sendo conhecido. Mas se não temos nenhum caminho, como saber para onde ir?

O mesmo ocorre com a problematização. Se não temos uma percepção de mundo, como é possível ver algum problema? O pensar filosófico é um pensar por conceitos, por signos, sem um método, isto se torna impossível.

**Refletir** – Mas, em última análise, não basta pensar; é preciso exercer um pensar que envolva o sujeito, que volte-se sobre aquele que pensa. Nesse sentido, o pensar filosófico parte do sujeito, encontra-se com o objeto e volta-se novamente sobre o sujeito; esse

percurso reflexivo, portanto, é próprio de uma tomada de consciência que vem *a posteriori*, de um saber crepuscular ou que acontece *no depois*. Nesse sentido, o pensar filosófico é especular, é implicação do sujeito no problema a ser pensado. (Idem).

A reflexão, como um reflexo de uma ação, envolverá em primeiro lugar a percepção consciente do indivíduo no mundo e esta o levará a colocar as perguntas, problematizando. A reflexão nos torna capaz de perceber o diferente, daí a possibilidade do surgimento do problema filosófico. Mas sem as condições apropriadas, este voltar a si mesmo é vazio.

**Conceituar** - Já desde os antigos, pensar filosoficamente implica em ser *poeta*, no sentido grego da palavra, ou seja, implica em fabricar, produzir, criar palavras e conceitos; ser capaz de sintetizar a experiência, uma multiplicidade vivida, na direção de uma unificação conceitual. Essa capacidade sintética significa pensar de modo criativo, percebendo e produzindo cultura, inteligência e pensamento. (Idem).

*“A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”*<sup>29</sup> A filosofia é uma leitora atenta do mundo, tenta transformar o mundo do seu em-si no para-nós, ou seja, a filosofia é a própria técnica de conversão de significados.

*“De onde vem o termo ‘conceito’? A etimologia latina conecta-o a *cumcapere* (agarrar junto, ‘com-prender’), o que não difere muito da etimologia germânica, que na palavra *Begriff* conserva os traços de *greifen*, ‘agarrar’.”*<sup>30</sup> Formar conceitos requer a apreensão do mundo humano, ou da cultura, requer indivíduos autônomos ou livres. Daí a necessidade de uma educação liberal.

**Argumentar** – A capacidade de argumentar é uma habilidade igualmente essencial: o filósofo tem que ser capaz de defender uma posição, atacar ou criticar outras, ou seja, é preciso que ele saiba sustentar com razões a posição que adota; trata-se de justificar

---

<sup>29</sup> Deleuze; Guattari, 2010, p. 08.

<sup>30</sup> Galimberti, 2006, pp. 101 e 102.

coerentemente o conhecimento que se pretende ter; filosofar implica, sempre, em dar razões de si mesmo e de suas tomadas de posição, para si e para o outro, é isso o que lhe confere sua dignidade. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, op.cit., p. 06).

Por fim, temos esta última atitude filosófica, a argumentação. Nestas cinco atitudes, podemos perceber que sem um método propedêutico para o filosofar nada disso é possível. Formar conceitos, refleti-los, levantar problemas e exteriorizá-los só será viável se o indivíduo conhecer os signos que formam a linguagem, saber conectá-los com sentido e significado e expressá-los adequadamente.

Para reforçar a nossa tese sobre a necessidade das artes liberais, vamos analisar um trecho contido nas Orientações Curriculares:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (MEC, op. cit., p. 26).

Uma educação liberal pressupõe exatamente estes critérios. O indivíduo de posse de certos conhecimentos pode exercer criticamente o seu papel de cidadão, pois de posse deste método liberal, a aquisição do conhecimento nunca cessará. Desta maneira, a filosofia apreendida neste contexto não se tornará somente mais uma matéria entre outras, mas sim aquela que auxiliará a todos que nela se dedicar. Vale a pena salientar que a filosofia não é a redentora do mundo, a grande salvadora, mas é aquela que pode ser a pedra de toque para a apreensão de um saber sistemático. A educação neste sentido busca situar os indivíduos no mundo, dando-lhes os elementos necessários para a compreensão e para uma possível transformação, caso isto seja necessário. No caso da filosofia, o ensino médio é

somente a porta de entrada para outros conhecimentos mais aprofundados, mas sem ela talvez, estes conhecimentos se tornem monofônicos.

## **2.2 – Correspondência entre o método do *trivium* e as Orientações Curriculares**

Vamos nesta parte analisar e refletir sobre a proposta do MEC nas Orientações Curriculares e tentar mostrar que o nosso método neste caso se adéqua e de certa forma complementa esta proposta. É importante termos claro que estas orientações não são dogmáticas e inflexíveis, elas são norteadoras, são fios condutores; e por ser relevante vamos seguir com ela.

A primeira questão a ser discutida será sobre “os objetivos da filosofia no ensino médio.” O ensino médio ainda é o local onde o discente tem pela primeira vez o contato com a filosofia, salvo raras exceções, ele terá contato com esta disciplina por três anos, com uma carga horária anual de 40 horas/ aula. Sendo assim, neste nível de ensino não se pretende formar filósofos, pois de acordo com as orientações,

A educação deve centrar-se mais na idéia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas. (Idem, p. 28).

O intuito da educação de um modo geral, e da filosofia especificamente, seria o de fornecer elementos, ou dito de outra maneira, “instrumentalizar” os alunos para que eles possam prosseguir sozinhos depois. No texto supracitado de José Camilo dos Santos Filho, na parte onde ele discute sobre a educação geral (liberal), ele cita o pensador Stuart Mill em uma aula inaugural onde este exalta a peculiaridade de uma educação geral:

Os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou fabricantes: e se os tornardes homens capazes e sensíveis, eles mesmos se transformarão em advogados ou médicos capazes e sensíveis. O que os profissionais deveriam levar da Universidade não é conhecimento profissional, mas o que deveria dirigir o uso conhecimento profissional e trazer a luz da cultura geral para iluminar as "tecnicidades" da área de especialização. Os homens podem ser advogados competentes sem educação geral, mas dependem da educação geral para se transformarem em advogados-filósofos (Santos Filho, op. cit., apud Stuart Mill, 1963, p. 313)

Apesar de o fragmento relacionar-se mais ao ensino universitário, a questão do método é a mesma. Só é possível uma boa especialização se o indivíduo primeiro tiver uma noção do todo. Para nós, professores do ensino médio, o que o aluno deve apreender é esta capacidade de relacionar conhecimentos e aprofundá-los quando escolher o seu ramo específico de estudo.

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). (MEC, op. cit., p. 29).

Se existe aquilo que alguns chamam de destino, nós não sabemos, só sabemos que para vivermos adequadamente se faz necessário este aprimoramento constante. Nesta segunda questão levantada podemos perceber exatamente este intuito e missão que é posto diante de nós professores, assim, *“sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos.”*<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Idem.

### 2.2.1 – Pode o professor de filosofia corresponder a tal expectativa?

O que esperar de um professor de filosofia do ensino médio hoje? Um sábio, detentor de um saber profundo, conhecedor das coisas do céu e da terra, ou na melhor das hipóteses, um especialista em determinado autor, que conhece profundamente o mesmo, mas nos demais autores o seu conhecimento é superficial e precário? As Orientações Curriculares vêem os professores da seguinte maneira:

Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (Idem, p. 31).

Os 12 trabalhos de Hércules parecem fáceis diante desta grande tarefa. Estamos mais para Atlas, que tem que segurar o mundo inteiro nas suas costas. O item **a** do texto supracitado é o que mais nos chama atenção. O professor é de fato capacitado para tal tarefa? Saímos da graduação de posse de um método, ou cada um de nós deve elaborar o seu? Mas, existe tal método universal? Estas são as várias questões que nos fazem refletir quando, depois de uma longa jornada, percebemos que vários dos métodos usados não tiveram efeito algum.



## **2.3 – Desafios a serem superados pela educação liberal no ensino médio**

No ensino médio temos uma série de deficiências a serem superadas do ponto de vista da cultura geral, que é escassa. Seria isto fruto do século XXI? Estaríamos, apesar de tantos avanços técnicos, entrando em um período de barbárie? Estas indagações são fruto desta percepção que temos sobre como a maioria dos nossos jovens tratam a questão da cultura. Os alunos não se preocupam em escrever adequadamente, e há certos “especialistas” que defendem a posição de que, se entendermos a mensagem tudo bem, não há necessidade de uma escrita dita “cultura”. Se na língua materna as coisas não vão muito bem, o que se dirá em uma segunda língua. Escrevem mal, porque lêem mal; as grandes obras consagradas não passam para eles de livros velhos e sem sentido, quando mais superficial melhor. Falamos da importância de uma cultura geral, mas nossas crianças desconhecem a nossa própria. Não temos também grandes trabalhos dentro das universidades que apontem para a superação dessas dificuldades. O estudo da didática de ensino neste contexto se faz extremamente importante, pois o professor formado, quando tem que entrar na sala de aula, por melhor que tenha sido enquanto aluno em um curso de graduação, encontra um terreno completamente diferente, e por ser tão diferente, acaba reproduzindo aquilo que viu durante os quatro ou cinco anos da graduação. Como não sabe o que fazer, uma vez que esta parte não foi suficientemente trabalhada, encontra conforto naquilo que já viu. Se vai funcionar, isso é uma outra questão. Não basta ter presente toda a tradição filosófica em mãos, é necessário um método capaz de ajudar na transmissão desta tradição. E método não é modelo, vejamos esta diferença a partir de Murcho.

Em qualquer caso, as instituições de ensino — tanto universitário como pré-universitário — estão sobretudo preparadas para ensinar aos estudantes os resultados consensuais substanciais das diferentes disciplinas das humanidades, das ciências da natureza ou da matemática. As instituições de ensino procuram apresentar aos estudantes tais resultados de modo a que este possa compreendê-los e passe a dominá-los com proficiência. Ao estudante compete unicamente compreender os resultados fundamentais da sua disciplina, e eventualmente saber aplicá-los no desempenho de uma

profissão associada. Se tentarmos aplicar este modelo de ensino à filosofia, teremos de algum modo de ultrapassar a inconveniência de não podermos em boa-fé dizer aos estudantes que a teoria do conhecimento de Kant é consensual, ou que as idéias de Nietzsche sobre a ética são amplamente aceites entre os filósofos. A solução habitual é procurar substituir a filosofia por outra coisa qualquer: pela história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico. (Murcho, 2008, pp. 79-99).

Entendemos que o ensino médio não é um local de formar especialistas, esta concepção é clara. Mas nem por isto este nível de ensino tenha que ser um lugar onde os professores simplesmente descarreguem os conhecimentos apreendidos na graduação. Mesmo porque em filosofia não existe um resultado. É somente neste sentido que a história da filosofia não tem sentido, como modelo pronto e definido. O método tentará reavivar o discurso dentro da história da filosofia, dando sempre possibilidades de novas interpretações. É por isso que, em cursos preparatórios que visam exames vestibulares onde aparece a filosofia, é extremamente complexo o ensino desta, pois os alunos esperam o “resultado” pronto a ser transmitido, como se pudéssemos dizer: “Então a filosofia Kantiana é sempre igual à soma da ética mais a estética.” E a partir desta dificuldade pode surgir a pergunta relativa a que tipo de “coisa” a filosofia ensina então. Sem um resultado válido, não vale a pena ser estudado. “Uma vida não pesquisada não vale a pena ser vivida”. Esta afirmação socrática não entendia, suponho, a pesquisa como aquela que sempre vai dar um resultado repetível. E infelizmente é isto o que esperam de nós.

## **2.4 – Educação liberal e a cultura**

Nesta parte da dissertação dialogaremos com Gramsci<sup>32</sup> sobre a consistência da filosofia e sobre de que maneira esta é também uma forma “lapidável”, assim como a cultura, de conhecimento; esta é também meta de uma educação liberal.

---

<sup>32</sup> Gramsci, 2010.

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos.

Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, própria de “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, também, em todo o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”. (Idem, p. 69).

Este preconceito parte da proposição inicial de que educação nunca foi para todos, e isto se confirma historicamente. No Ocidente, começando pela Grécia antiga, somente o cidadão tinha acesso a algum tipo de educação, e devemos entender esta educação a partir do conceito de *paideia*, ou um tipo de formação integral do homem, mas estes cidadãos tinham uma característica muito peculiar: homens, nascidos na *Pólis* (Cidade-Estado) e que tinham recursos financeiros. Ficaria de fora desta classe: mulheres, crianças, escravos e estrangeiros. Na Idade Média as coisas não eram diferentes. Aqui o indivíduo desprovido de recursos financeiros, poderia talvez ter acesso a alguma educação via Igreja. A partir do Renascimento e da Idade Moderna, com a criação da imprensa tipográfica a divulgação da cultura, em tese, ficou mais “fácil”, o único empecilho era o fato da grande maioria de indivíduos ainda não saber ler.

Então por muito tempo o saber ficou restrito a poucos, levando em consideração a totalidade de indivíduos. Neste sentido, criou-se tradicionalmente esta forma de ver o mundo letrado: só para poucos, para os gênios e especiais. A proposta de uma educação universal é do século XIX, quantos séculos presos na ignorância!

Assumir que todos podem ser filósofos implica em romper com estas barreiras que nos mantêm na ignorância. Como na Alegoria da Caverna de Platão <sup>33</sup>, para os

---

<sup>33</sup> Platão, 1965, 514 a – 515 d, “Agora – continuei – representa da seguinte forma o estado de nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens em morada subterrânea, em forma de caverna, que tenha em toda a largura uma entrada aberta para a luz; estes homens aí se encontram desde a infância, com as pernas e o pescoço acorrentados, de sorte que não podem

indivíduos acostumados à escuridão, ousar sair para a luz é algo que provoca dor e mesmo medo. E romper com isto não é fácil, mas também não é impossível.

Nota 1. Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (Gramsci, op. cit., p. 70).

Estar historicamente em um determinado grupo social implica em dizer que as nossas escolhas parecem não ser nossas escolhas. Neste campo das aparências perdemos completamente a direção, como um grupo de pessoas perdidas em uma nevoa densa, onde ninguém sabe ao certo o caminho mas todos permanecem juntos. E também historicamente, a filosofia atravessa os séculos tentando desvelar (*a-letheia*), retirar aquilo que obscurece a nossa visão, donde a crítica (julgar), a avaliação consciente de nós e do mundo. Como um indivíduo que para entrar em uma floresta densa necessita de um instrumento que facilite a sua entrada, os indivíduos também precisam de um instrumento que os auxilie a desbravarem esta outra “floresta densa” que é o mundo; o instrumento adequado é a filosofia.

Nota 2. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia; nem a cultura, da história da cultura. No sentido mais imediato e colado [à realidade], não podemos ser filósofos, isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do

---

mexer-se nem ver alhures exceto diante deles, pois a corrente os impede de virar a cabeça; a luz lhes vem de um fogo aceso sobre uma eminência, ao longe atrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa um caminho elevado; imagina que, ao longo deste caminho, ergue-se um pequeno muro, semelhante aos tabiques que os exibidores de fantoches erigem à frente deles e por cima dos quais exibem as suas maravilhas. (...) Figura, agora, ao longo deste pequeno muro homens a transportar objetos de todo gênero, que ultrapassam o muro, bem como estatuetas de homens e animais de pedra, de madeira e de toda espécie de matéria; naturalmente, entre estes portadores, uns falam e outros se calam. (...) Considera agora o que lhes sobrevirá naturalmente se forem libertos das cadeias e curados da ignorância. Que se separe um desses prisioneiros, que o forcem a levantar-se imediatamente, a volver o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos à luz: ao efetuar todos esses movimentos sofrerá, e o ofuscamento o impedirá de distinguir os objetos cuja sombra enxergava há pouco. (...)”

fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (Idem, p. 71).

Nós seres humanos, estamos constantemente necessitando de atualizações, mas atualizar não significa começar tudo sempre outra vez. Atualizar é dar vida àquilo que se perdeu e que precisa ser contextualizado. A história seria esta fonte inesgotável de possibilidades esperando por atualizações. Destarte é necessários lembrarmos que quando falamos em histórias temos que pensar que isto é uma construção humana <sup>34</sup>, quando falamos de cultura, falamos em um modo que o ser humano encontrou de permanecer no mundo, não como os outros animais, mas num mundo recriado e adequado às necessidades humanas; assim desconsiderar toda esta trajetória, seria de fato aceitar permanecer na plena ignorância. “Nota 3. *Se for verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível avaliar a maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo.*” <sup>35</sup> Se construímos um mundo para nós através da linguagem e da cultura na história, uma educação liberal terá como meta, auxiliar o indivíduo na busca desta compreensão da produção humana. O princípio básico e fundamental, o domínio da língua materna. Com isto podemos em momentos posteriores tentar alçar vôos mais distantes, em outras terras e culturas. Se o indivíduo insistir em permanecer numa sub-cultura, ou seja, em apenas um pequeno aspecto do todo, de fato a filosofia, como resultado de um esforço cultural, permanecerá obscura.

Nota 4. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações

---

<sup>34</sup> Galimberti, op. cit., p. 83: “A falta de especializações naturais não concede ao homem um ambiente específico, como é a tendência da evolução natural, a qual adapta a toda especialização orgânica um ambiente bem determinado. Por esta sua falta, por esse seu estar-fora, por esse seu *existere* de qualquer mundo-ambiente-determinado (*Um-welt*), o homem está aberto ao mundo (*Welt*) como um espaço não orientado, onde não existem sinais, horizontes, remissões que se ofereçam imediatamente à sua não especializada percepção. Nessa desarticulação não seria possível a sobrevivência se não intervisse o agir técnico, que, na ausência de um mundo preordenado, constrói um mundo.”

<sup>35</sup> Gramsci, op.cit., p. 71

vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar, coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (Idem, p. 72).

O que a produção humana agregou em termos de cultura nos ajuda na compreensão do presente, donde a necessidade de nunca nos desvincularmos da história. Na história da filosofia não temos apenas receituários de conduta, ou de formas de pensar sobre um determinado tema; vislumbramos todo um esforço de manutenção da própria vida. Ao entrarmos na história da filosofia, não queremos simplesmente repetir o dito e o escrito, o original não precisa ser aquilo de que ninguém nunca falou, o original pode estar na própria visão de mundo trazida pela reflexão do passado. A originalidade neste sentido está voltada para o modo de organização do pensamento contextualizado, fundamento no ato crítico de não ver o mundo unilateralmente.

Qual é a ideia que o povo faz da filosofia? Pode-se reconstruí-la através das expressões da linguagem comum. Uma das expressões populares mais difundidas é: “tomar as coisas com filosofia”, que, analisada, não é para se jogar fora totalmente. É verdade que ela contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece-me que o ponto mais importante é, ao contrário, o convite à reflexão, a tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças racionais e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos. (Idem, p. 74).

A grande maioria das pessoas vêem a filosofia como um tipo de saber que está para além do humano, e por isto, ou a figura do filósofo é de um indivíduo extremamente racional, que consegue sempre colocar de lado os seus impulsos; ou é um louco que está à margem do real. Este ditado citado por Gramsci, relaciona-se com o primeiro caso. Mesmo todos os indivíduos sendo filósofos em potência, atualizar este status requer um auxílio externo. Esta é a função do professor em uma educação liberal: a tentativa constante de atualização do discente rumo à autonomia da razão. Neste

aspecto gostaríamos de referir-mo-nos a um último conceito que aparece em Gramsci, que é o de “filosofia da práxis”.

(...) a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente por forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (Idem, p. 80).

Prometeu <sup>36</sup>, no seu esforço de trazer para o homem o fogo divino, pagou um preço muito alto, mas foi um preço justo para ver o homem ter esta centelha divina em si. Mas não era o seu intuito que somente uma parcela dos homens permanecesse com esta dádiva, entretanto, foi o que ocorreu. Para que esta injustiça não permaneça, se faz necessário este resgate da “meta original”, que era o de fazer com que o homem pudesse viver com a sabedoria necessária.

Esta filosofia da práxis busca realizar o ideal de Prometeu, para nós, na figura do professor, que por mais tormentos que venhamos a ter, ainda assim vale a pena perseguir esse ideal.

## 2.5 - O *Trivium* como “tecnologia filosófica”

Temos que fazer aqui uma breve elucidação do *Trivium* como arte e a relação desta com o que tentaremos definir como uma “tecnologia filosófica”.

Segundo Chauí,

A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *tékhne*, “técnica”, significando “toda atividade humana submetida a

---

<sup>36</sup> Galimberti, op. cit., p. 29: “A cena abre-se no Cáucaso, onde uma águia, enviada por Zeus, rói o fígado de Prometeu, fígado que em seguida se reconstitui, o que eterniza o suplício. A culpa de Prometeu foi ter ensinado aos homens a técnica, transformando-os, ‘de crianças que eram, em [seres] racionais e senhores da própria mente”.

regras em vista da fabricação de alguma coisa”. (...) A arte ou técnica era, portanto, uma atividade regrada em vista da produção de uma obra. (Chauí, 2003, p. 275).

A arte como técnica visa criar regras para a produção humana de alguma dificuldade que esta tenha na sua trajetória pelo mundo. O ser humano para se manter no mundo, necessariamente deve construir regras, pois “*em parte alguma ocorre ausência de regras*”.<sup>37</sup>

A técnica é a uma tentativa de superação do homem dos problemas, no campo educacional, por ele mesmo criado. Com a crescente universalização da educação, as técnicas para esta expansão não acompanham com a mesma velocidade o contexto em que se pretende aplicá-la, ou seja, querem educação para todos sem os instrumentos necessários para tal tarefa.

O que seria uma “tecnologia filosófica”? Entendo como tecnologia filosófica um caminho racional que tenta orientar o ensino, no nosso caso em especial, o de filosofia, criando meios reais de propagação de tal saber. O que falta para o nosso aluno de fato? Saber ler, escrever e comunicar-se adequadamente, pois se não lê nem escreve, como comunicar-se? Neste trabalho, a tecnologia filosófica assume este caráter propedêutico de ensino de filosofia na figura do *trivium*. *Techné didaktiké* – arte ou técnica de ensinar. O *trivium* assume então esta função didática no convite ao aluno de se lançar no estudo da filosofia. Deixando para trás todo o preconceito que se tenha sobre didática e pedagogia, o que queremos defender é que sem esta reflexão sobre o “como fazer”, nunca obteremos êxito na nossa empreitada.

Sócrates e os filósofos *peripatéticos*, que estão na raiz de toda cultura e ciência universal, usavam a argumentação dialógica e o estudo da literatura, através da retórica, lógica, oratória ou mesmo da gramática, como ferramentas básicas de construção do conhecimento. Sócrates demonstrava o valor que atribuía a essas artes, também chamadas “liberais”, e seu domínio completo, através da sua metodologia que mesclava ironia com *maiêutica*. (Greggersen, 2006, p. 126).

---

<sup>37</sup> Kant, op. cit., AK 11.



Sem esta ferramenta ou técnica, Sócrates também dificilmente poderia ter levado a sua filosofia adiante. Mas vale também ressaltar que no momento histórico socrático (século V aC), todos os seus discípulos o procuravam livremente, neste sentido, nem era necessário preocupar-se com o interesse dos indivíduos, bastava filosofar, mas nunca sem um método adequado.

Ainda sobre a relação entre a filosofia e a didática vale a pena discutir um pouco mais, uma vez que esta relação não é tão estável. E aqui neste trabalho gostaríamos de deixar claro que não é pelo fato de propormos um modo de iniciação filosófica que iremos abrir mão da história da filosofia como momento importante do ensino ou mesmo que esta iniciação filosófica possa ser feita por qualquer professor, de qualquer disciplina. Esta tecnologia filosófica é anterior a filosofia propriamente dita só do ponto de vista lógico e não na ordem temporal, ou seja, o método didático propedêutico é concomitante ao uso da história da filosofia como forma de acesso ao conteúdo filosófico. Feito este esclarecimento, retomemos a proposta explicitada no início do parágrafo.

Ghedin <sup>38</sup> dedica uma parte considerável do capítulo III de seu trabalho na discussão da relação entre didática e filosofia. Vamos então seguir com ele na sua argumentação. Neste referido capítulo, o autor coloca em evidência vários autores que também discutem este assunto. Vamos tentar trazer para o nosso trabalho aquilo que melhor pode ser associado ao esforço de reflexão desta dissertação.

O primeiro ponto considerado é o de que a filosofia não deveria deixar de prestar atenção aos esforços produzidos no campo didático-pedagógico, tendo em vista a tentativa de compreensão do processo ensino-aprendizagem dentro da filosofia. A partir disto, o autor busca uma compreensão do que realmente pode ser entendido como uma didática, e de posse deste conceito, relacioná-lo com o ensino de filosofia. Parte do conceito de didática como uma disciplina que é capaz de criar, a partir de conhecimentos teóricos, regras, métodos, os conhecimentos válidos. Mas este ato de criação não pode ser apenas conceitual, tem que necessariamente ter uma aplicação real, dado o contexto para o qual foi concebido, ou seja, uma didática tem que ser pensada para uma educação massificada e diversa. De um modo geral, deve-se entender a didática sempre relacionada ao contexto de sua aplicação.

---

<sup>38</sup> Ghedin, op. cit., pp. 114-132.

(Parafraseando Hegel, uma didática nunca excede o seu tempo!). O conhecimento é a meta do processo didático, neste aspecto, o autor citando Rays <sup>39</sup> afirma que

a preocupação do conhecimento é relevante para toda e qualquer situação didática, uma vez que está diretamente ligada à sua própria possibilidade dialética de promover mudanças na realidade que gerou a situação de contradição e sua conseqüente superação, face ao aparecimento de novos fenômenos de natureza instrucional, educacional, política, social, cultural e econômica. (Ghedin, op. cit., p. 115).

A partir desta citação é colocada a importância da relação entre sujeito, objeto, método e conceito, que efetivamente fazem parte da aprendizagem. O que a todo custo deve ser evitado é a péssima concepção da didática como uma mera “facilitadora” na busca de soluções por uma aprendizagem efetiva. (A nossa busca vai de encontro ao efetivo, a possibilidade real de ensinar, e não a mera aparência.)

Nesta relação proposta pela didática entre ensino e aprendizagem, o autor recorre a Rios<sup>40</sup> para tentar definir o que viria a ser “ensino”

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando o mencionamos como objeto da Didática. Ela se volta para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizado a partir da definição de objetos, da organização de conteúdos, da proposição de uma avaliação do processo. (Ghedin, op. cit., p. 117).

Então este processo é dialético, no sentido hegeliano <sup>41</sup>, na medida em que temos o professor como a tese de um lado, o aluno como a antítese e a superação dada pela

---

<sup>39</sup> Rays, 2000.

<sup>40</sup> Rios, 2001.

<sup>41</sup> Inwood, 1997, pp, 99-101. Dialética: *Dialektik* deriva do grego *dialektiké (techné)*, que vem de *dialegesthai*, “conversar”, e era originalmente a “arte da conversação”, mas foi usado por Platão para designar o método filosófico correto. (...) Para Hegel, a dialética não envolve um diálogo entre dois pensadores ou entre um pensador e o seu objeto de estudo. É concebida como a autocrítica

síntese estaria no modo como ambos se relacionam no âmbito escolar. A técnica poderia realizar este papel superador dos dois momentos antagônicos. Como no conceito hegeliano, não estamos falando de coisas distintas, mas sim de uma e mesma coisa, a relação ensino-aprendizagem e os seus momentos distintos.

Dados os conceitos de didática e de ensino, a questão seguinte é ligá-los dentro do contexto da relação ensino-aprendizagem.

A pergunta que Ghedin levanta para conectar estes dois elementos, didática e ensino, é a seguinte: “É possível pensar uma ‘didática da Filosofia’? Define primeiro o que seria esta didática da Filosofia: *“contextualizada no ambiente escolar, se interessa pela harmonização das condutas de ensino e dos processos de aprendizagem escolar com o objetivo de otimizar a aprendizagem do conteúdo filosófico pelos alunos.”*<sup>42</sup> Uma didática da filosofia em última instância não deve envolver somente a relação professor-aluno-aprendizagem, deve superar este triângulo e abranger todo o diverso, como as relações afetivas, as teorias de aprendizagens, a cognição, as relações profissionais e tudo aquilo que esteja ligado ao universo educativo. Este esforço é feito com o intuito de ligar a filosofia com o mundo da vida, para que ela não seja como uma “história de ficção” que vem sendo recontada por mais de vinte e cinco séculos. O autor também afirma que uma didática da Filosofia só pode ser construída imanente ao processo do filosofar. Há uma congruência bastante interessante entre o exposto pelo autor e meta da nossa dissertação enquanto um esforço de encontrar um caminho para o ensino de filosofia. Sobre esta questão ele afirma

(...) No caso do ensino de Filosofia, é uma reflexão ainda muito propedêutica, pois há que se desenvolver um conjunto de ações, pesquisas, sistematizações e reflexões para que sua didática se torne possível.

A didática de uma disciplina apresenta-se cada vez mais como um componente da formação inicial e contínua dos professores e das pessoas encarregadas de sua comunicação. Por isso, as didáticas das disciplinas cada vez mais constituem objeto de ensino específico

---

autônoma e o autodesenvolvimento do objeto de estudo, de, por exemplo, uma forma de CONSCIÊNCIA ou um conceito. (...) Assim sendo, a dialética não é um método, no sentido de um procedimento que o pensador aplica ao seu objeto de estudo, mas a estrutura e o desenvolvimento intrínsecos do próprio objeto de estudo.

<sup>42</sup> Ghedin, op. cit., p. 118.

para os futuros professores. Uma formação para o ensino de determinada disciplina que dispensasse a respectiva didática seria necessariamente incompleta. (Idem, p. 122).

Uma destas ações propostas pelo autor que visam buscar meios de auxiliar o futuro professor na sua missão, está sendo concretizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID <sup>43</sup>. Este programa tenta fornecer para os

---

<sup>43</sup> EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB : “Os subprojetos da filosofia e sociologia são apresentados num cenário mineiro e brasileiro com poucos professores com licenciaturas nessas áreas. O ensino de filosofia e sociologia nas escolas brasileiras foi tema de intensos debates nas últimas décadas. A obrigatoriedade desses conteúdos no currículo das escolas foi instituída em 2008 e a falta de professores para atuarem nessas disciplinas e, também, de material didático, pode ser sentida nas escolas de educação básica. Segundo estudo realizado pelo Ministério da Educação, em 2008, hoje o país tem 20.339 professores de sociologia atuando nas escolas, no entanto, só 12,3% deles (2.499) são licenciados na área. O restante se graduou em áreas como história, geografia, português. Em filosofia, o número atual é de 31.118, sendo 23% (7.162) com a licenciatura específica. Isso porque há estimativas de que dezessete estados já tenham aulas dessas disciplinas em pelo menos um ano do ensino médio. Segundo o estudo do MEC, a demanda em cada uma das disciplinas é de 107.680 professores.

“A falta de professores ocorre em várias disciplinas. Mas o currículo não podia mais ficar empobrecido, sem a sociologia e a filosofia”, diz o presidente da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Cesar Callegari, que foi o relator de um parecer favorável à medida em 2006. O documento pedia que os Estados se preparassem durante um ano - o que terminou em agosto de 2007 - para acrescentar as duas novas disciplinas, mas não estipulava prazo para implantação nem dizia em que série do ensino médio elas deveriam estar inseridas. Desse modo, o estímulo à formação de professores de filosofia e sociologia visa atender uma demanda urgente com relação à falta de professores para as escolas de educação básica e o PIBID - ao atender essas áreas - pode colaborar para incentivar a procura pelos cursos da filosofia e sociologia, bem como melhorar a perspectiva formativa desses docentes. (...)

**Resultados Pretendidos:**

Desenvolver nos professores supervisores e bolsistas o espírito de equipe e liderança;

Valorizar o professor e suas ações;

Valorizar o magistério pela reflexão da realidade escolar no intuito de que os estudantes optem pela carreira docente;

Incentivar reflexões sobre a prática docente e as possibilidades de intervenção metodológica;

Valorizar os espaços escolares, bem como seu uso, e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para planejar e ou adaptar atividades metodológicas;

Reconhecer as opções metodológicas dos docentes em exercício para contribuição da formação inicial;

Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, pela utilização de recursos da tecnologia da informação e da comunicação, como os objetos de aprendizagem do RIVED, Portal do Professor e outras mídias e softwares educacionais;

Possibilitar reflexões dos alunos em formação inicial à docência a partir de situações reais do contexto escolar;

Melhorar a perspectiva da formação inicial dos professores;

Estimular a interação na produção de trabalhos e projetos dos licenciandos em pedagogia com as diversas áreas do conhecimento;

Estabelecer projetos de cooperação entre a universidade e a escola;

Promover a melhoria da qualidade da educação básica praticada nas escolas públicas de Uberlândia;

Promover a integração e articulação da educação superior com a educação básica;

Melhorar a capacidade avaliativa dos professores do trabalho e prática docente;

alunos bolsistas uma visão do complexo contexto escolar, no intuito de fazer desde a graduação o aluno pensar em práticas que possam auxiliá-los quando forem professores. Concluindo com as palavras de Ghedin sobre o tema

Desse modo, a didática da Filosofia deve fornecer aos professores diretrizes de ação referentes ao ensino-aprendizagem validadas pelos resultados das pesquisas em Didática. A finalidade da didática de uma disciplina é melhorar as condições de ensino-aprendizagem desta. Com base nesses julgamentos e nas produções recentes na área do ensino de Filosofia, pode-se afirmar que a pesquisa sobre uma didática dessa disciplina é ainda insipiente. (Ghedin, op. cit., p. 123).

Com toda a dificuldade e entraves que poderemos ter no caminho, uma vez que não sabemos até que ponto as outras disciplinas se ocupam com estas questões, a filosofia talvez tenha que tomar as rédeas deste processo e tentar fazer um trabalho onde os nossos alunos possam perceber o sentido de estudar filosofia.

---

Integrar professores supervisores, coordenadores e licenciandos em prol da educação básica de qualidade;  
Estimular trabalhos que integrem conteúdos e saberes;  
Melhorar a aprendizagem de alunos da rede pública da cidade de Uberlândia;  
Motivar a reflexão-ação dos envolvidos no processo educacional;  
Motivar habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, como também de reflexão e análise de contextos sócio-culturais;  
Valorizar os diferentes conteúdos em contextos extracurriculares;  
Possibilitar que a escola potencialize os trabalhos artístico-culturais;  
Melhorar as concepções da ciência e tecnologia;  
Promover festivais de música e festivais de leitura poética.  
Cursos de línguas estrangeiras para alunos da educação básica;  
Eventos de valorização da cultura inglesa, francesa e espanhola;  
Melhoramento das condições pedagógicas no ensino de física, química e matemática;  
Programar cursos de aprofundamento dos conteúdos de matemática;  
Aperfeiçoar dos espaços laboratoriais para o ensino de química e física;  
Criar roteiros de atividades experimentais no ensino de ciências;  
Auxiliar nas feiras de ciências e trabalhos de campo;  
Identificar lacunas no ensino de ciências e matemática.

## 2.6 - O papel do método no ensino de filosofia

Sócrates não teve de vestir as roupas do pedagogo em filosofia; é pedagogo porque é enquanto filósofo, quer dizer, maiêutico. Logo, não há necessidade da didática para ensinar filosofia. Basta fazer filosofia; a melhor formação pedagógica de um professor de filosofia é sua formação filosófica. [...] Na prática, a didática é um truque profissional, útil a quem não domina suficientemente a filosofia. (Rodrigo, op. cit., p. 30).

Rodrigo, citando uma passagem do trabalho de Michel Tozzi, que discute o papel da didática no ensino de filosofia, coloca o ponto de vista de alguns sobre a necessidade ou não de tal recurso. Para estes, bastaria saber filosofia e como que por simples dedução, o aluno também saberia.

Mas Sócrates não dialogava com um grupo-classe; Hegel falava a estudantes motivados e desconfiava do ensino filosófico precoce; Kant afirmava que suas obras não estavam “ao alcance do leitor comum”. Não devemos, talvez, inventar formas ao mesmo tempo novas e filosóficas, levando em conta as condições concretas do ensino filosófico atual? (Idem, ibidem).

A filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, não é tão simples assim. Requer indubitavelmente uma *Techné didaktiké*. O nosso leitor comum é o aluno do ensino médio que pouco ou nada se interessa por esta disciplina. Discutiremos a seguir o papel do método.

Seguindo o argumento proposto por Fragoso <sup>44</sup>, sobre o significado do método, tentarei estabelecer um diálogo entre a sua exposição e aquilo que considero adequado para o uso do método:

---

<sup>44</sup> Fragoso, 2006.

Este termo, originário do latim *methodus*, tem um significado etimológico de “necessidade” ou de “demanda”. Por consequência, num sentido mais genérico, é definido como um modo de proceder, uma maneira de agir, um meio ou um caminho para se atingir um fim. Neste sentido, método não se distingue de investigação ou doutrina, podendo significar qualquer pesquisa ou orientação a ser seguida para um estudo. (Fragoso, op. cit., p.54).

Do grego *méthodos*, de meta (por, através de) e *hodós* (caminho) ou do latim *methodus*, o método busca um horizonte por onde o conhecimento por ele perseguido seja claro e distinto, como queria Descartes no Discurso do Método. É através deste recurso que

Num sentido mais específico, o termo “método” é definido como um programa, um roteiro, que regularia previamente uma série de operações, ou um conjunto de determinadas ações, que se deve realizar em vista de um resultado determinado. Neste sentido, mais restrito, método se refere a uma técnica particular de pesquisa, indicando um procedimento de investigação organizado, passível de ser repetido e de se corrigir, que garanta a obtenção de resultados válidos. (Idem).

O resultado determinado que buscamos é o aprendizado por parte dos nossos alunos deste saber tão específico que é a filosofia. A nossa técnica ou arte de pesquisa é o *trivium* como método propedêutico ao ensino de filosofia. Diferentemente de Hegel que colocara a própria filosofia como método

Como ciência propedêutica, a filosofia deve sobretudo proporcionar a educação formal e o exercício do pensar; só conseguirá tal mediante o total afastamento do fantasmal, mediante a determinidade dos conceitos e de um procedimento consequente e metódico; deve poder conservar esse exercício numa elevada medida como a matemática, porque, como esta, não tem um conteúdo sensível. (Hegel, s/d, p. 23).

No debate em questão, não seria a filosofia em si uma propedêutica, assim como define Hegel, mas sim um fim que se pretende chegar. O exercício do pensar

só se torna efetivo com os instrumentos adequados para que a abordagem não se perca e o discurso filosófico acabe transformando-se em um mero palavreiro, coisa que devemos e queremos evitar.

O método é, então, uma direção de sentido que amplia o horizonte da trajetória na tentativa de capturar, mais do que tudo, aquilo que somos e a leitura que podemos fazer de nosso modo de ser no mundo. (...) Aquilo que nos permite pensar e viver é o que nos proporciona a compreensão do modo pelo qual passamos da ignorância para a sabedoria, das informações para o conhecimento, dos processos neurais para a construção de sentido. Assim, método é a expressão de uma 'estrutura que nos possibilita formular um modo de apreender a realidade em nossas representações mentais. (Ghedin, op.cit., p. 138-139).

A organização, como forma de estruturação de um conhecimento, proporcionada pelo método, visa estabelecer um meio precípuo de fazer um saber "complicado", como é o saber filosófico, des-complicar-se, explicitando toda a sua construção e formulação; pois se a filosofia não puder ser ensinada, perde todo o seu valor enquanto um "saber".

Rosenfield <sup>45</sup> afirma em consonância com o pensamento de Hegel que *"não há, pois, método que, com anterioridade ao seu exercício, nos ensine a filosofar. Fazer filosofia é como aprender a andar de bicicleta: só se aprende pedalando."* Seria isto verdadeiro, ou seria um argumento falacioso? Andaríamos bem de bicicleta sem as pernas, os braços ou a visão? Só posso andar de bicicleta quando tenho todos os membros em bom funcionamento, depois sim, posso montar na bicicleta e cair até aprender.

Isto é para nós a proposta do método propedêutico. Não discutimos aqui sobre a questão que Kant <sup>46</sup> evidencia sobre a possibilidade do ensino de Filosofia, partimos de uma situação concreta: os nossos alunos do ensino médio.

---

<sup>45</sup> Rosenfield, 2005, p. 30.

<sup>46</sup> Kant, op. cit., AK 25: "Como a Filosofia poderia propriamente ser aprendida, se em Filosofia cada pensador edifica a sua obra, por assim dizer, sobre as ruínas de uma outra e nenhuma jamais alcançou um estado de permanência em todas as suas partes? Por isso, por seu fundamento a Filosofia não pode ser aprendida, porque ainda não há filosofia. (...)"



“(…) Isso quer dizer que a pergunta sobre o método em Filosofia, mais do que no sentido e no significado estrito da questão, está interessada na indagação sobre as possíveis mediações do processo de ensino da disciplina aos jovens de nossa sociedade contemporânea.” (Ghedin, op.cit., p. 139).

Sem a tentativa de mediação, não há como ensinarmos filosofia. Tentativa, pois, este trabalho é um esforço de reflexão que visa um único e exclusivo objetivo: ensinar.

“(…) Portanto, os problemas do ensino de Filosofia, como problemática nascida na prática, devem ser enfrentados pelos professores que convivem com eles em seu cotidiano. (...) Operando em um contexto próprio da cultura do jovem, é nesse espaço que ela se torna cada vez mais problemática. Isso porque, além de ter de dar conta do conteúdo filosófico e de seu método de produção e de transmissão, há que compreender-se num contexto escolar nem sempre favorável em suas condições materiais de ensino e marcado pelo desinteresse dos estudantes pelo conteúdo apresentado pelo professor.” (Idem, p. 143).

Com relação à prática, o problema do ensino de filosofia só se torna “problema” quando do contato do professor com a sala de aula. Antes disso é um pseudo-problema. Pois ninguém toma um remédio sem antes estar doente. É possível sim falar da doença, pensar as suas causas, possíveis antídotos, mas é ao sentir os efeitos e as dores que procuramos de fato sanar o problema.

“Os homens, aplicando-se ao estudo para descobrirem algumas verdades que examinavam, fizeram reflexão sobre aquilo que os embaraçava e confundia; porque umas vezes a achavam e outras a não podiam descobrir; e observando os meios de que se serviam quando a achavam, fizeram destes meios regras para se guiarem dali por diante; e essas regras são aquilo que os filósofos chamam método, (...)” (Fortes, 2002, p. 189).

A experiência é fundamental, mas sem a técnica, ela versará somente sobre o particular e não sobre o universal, *“ora, a arte (techne) surge quando, de muitas*

*noções fornecidas pela experiência, se produz em nós um juízo universal a respeito de uma classe de objetos.”* <sup>47</sup>

Se não dermos aos estudantes os instrumentos corretos do filosofar, não podemos esperar deles outra coisa que não meras opiniões de senso comum quando lhes fazemos uma pergunta genuinamente filosófica. É por isso que em algumas instituições de ensino da filosofia nunca se fazem tais perguntas aos estudantes; ninguém lhes pergunta se há livre-arbítrio ou se Deus existe ou o que é a arte ou o conhecimento. Tudo o que se pede ao estudante é que comente textos de filósofos que procuram responder a esses mesmíssimos problemas, que o estudante contudo não tem o direito de discutir diretamente. Sem instrumentos filosóficos adequados, o estudante fica reduzido à mera erudição histórica ou à opinião de senso comum — dois extremos que resultam da mesmíssima deficiência no ensino da filosofia. E para evitar a opinião de senso comum, as instituições de ensino optam decididamente pela erudição histórica e pelo comentário de texto. (Murcho, 2008, p. 92).

Sem as ferramentas necessárias os nossos alunos continuarão detestando o conhecimento filosófico, pois para eles fazer esta viagem pelas ideias é inócua e infrutífera, não agregando nada às suas experiências de vida. Recai na mera “decoreba” de fatos passados que não contribuem para o presente.

Isto significa que para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente. A leitura ativa dos textos dos filósofos caracteriza-se por não ter como fim a mera compreensão das ideias dos filósofos. Ao invés, o objetivo, algo escandaloso para o partidário do cientismo <sup>48</sup>, é saber se o filósofo tem razão ou não e porquê. Os textos são lidos ativamente quando o estudante se pergunta a cada passo se o filósofo tem razão, se a teoria é plausível, se os argumentos apresentados são cogentes, se as definições são aceitáveis, etc. Para poder fazer esta leitura ativa o estudante tem de ter instrumentos filosóficos. (Idem, p. 93).

---

<sup>47</sup> Aristóteles, 981 a.

<sup>48</sup> Murcho, op.cit., p. 83: “É natural pensar que a menos que uma dada área disciplinar disponha de resultados seguros e métodos garantidos, como a física, a matemática ou a história, não vale a pena estudar essa área disciplinar. É natural identificar a solidez acadêmica de uma dada área de estudos com a quantidade de resultados substanciais que essa área produz. Chamemos “cientismo” a esta ideia. O cientismo manifesta-se na ideia de que ou a filosofia é mais ou menos como a biologia ou a história, no sentido de ter metodologias que garantam resultados substanciais definitivos ou quase definitivos, ou então a filosofia tem de ser abandonada, pelo menos nos moldes em que tradicionalmente foi feita durante séculos.”

Daí a necessidade do método para uma educação liberal. Não queremos que o aluno repita o que está no livro, uma vez que se quisermos saber de um determinado autor, é melhor ler o original, e não aquilo que um ou outro acha ter entendido sobre o mesmo. Isto é uma filosofia viva e estimulante, sem os grilhões dos comentadores que acham saber mais do que o próprio filósofo. E é disto que o nosso aluno precisa, ter meios para dialogar com os próprios filósofos.

Expandindo um pouco mais o nosso debate acerca do método, vamos convidar Aspis e Gallo <sup>49</sup>. Esta obra dedicada aos professores de filosofia, tenta abordar todas as questões que envolvem o ensino de filosofia. Ela é dividida em duas partes: parte um, relativa ao “o que ensinar” e parte dois, relativa ao “como ensinar”. Um subtítulo em especial nos chamou a atenção, o que trata sobre o método. Este vem em formato de pergunta: “Há método(s) para ensinar filosofia?” Eis aqui a nossa questão! Neste mesmo texto há uma discussão sobre método e metodologia que também gostaríamos de distinguir usando outras fontes:

Entendemos, pois, a metodologia como uma postura do educador diante da realidade, como uma articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica (VASCONCELLOS, 2002). Essa prática pode ser, no caso, o ensino de um determinado conteúdo, o nosso sistema de avaliação, as técnicas de ensino escolhidas, o relacionamento que estabelecemos com nosso aluno, o tipo de questões que levantamos, o tratamento que damos a nossa disciplina ou área de especialidade, a relação que estabelecemos na prática entre o nosso trabalho e o curso ou projeto no qual atuamos – tu revela a compreensão e interpretação que nós, educadores, fazemos da relação homem – sociedade – natureza, historicamente determinada, constituindo essa articulação a nossa metodologia de ensino (NÉBIAS, s.d). (Foresti, s/d, p.03-04).

Podemos encontrar também a seguinte distinção dos verbetes <sup>50</sup> método e metodologia:

Método: de maneira genérica, ‘método’ alude a qualquer procedimento utilizado para atingir determinado objetivo. Também alude às técnicas empregadas para adquirir conhecimentos a

---

<sup>49</sup> Aspis; Gallo, 2009.

<sup>50</sup> Hegenberg, 1995.

respeito de um tema específico. De modo mais restrito, o termo alude à ciência que formula regras relativas a quaisquer procedimentos.

Metodologia: é a organização e análise sistemática dos princípios e dos processos racionais e experimentais que se destinam a nortear pesquisas científicas (ou, menos amplamente, pesquisas de uma ciência particular). (...). (Idem, p. 137).

Entendemos, pois, como metodologia formas de aplicação do método, recursos necessários, no caso do professor, para a efetivação do ensino. Seja como for, em se tratando de conceitos, eles sempre podem ser moldados ou remodelados de acordo com o contexto de aplicação.

Continuando na exposição, os autores (Aspis; Gallo) citam como exemplo de métodos o de Descartes e o de Comenius, que partindo do pressuposto cartesiano tentará construir um método universal aplicável a um grande número de indivíduos ao mesmo tempo. Evocam as consequências desta proposta de ensino universal e discutem a implicação disto na educação efetivamente. E por falar em implicações, percebe-se na discussão um certo pré-conceito que parece próprio da filosofia em relação a algumas ramificações do saber, como por exemplo psicologia educacional, que, grosso modo, seria um saber que visa refletir sobre a maneira da efetivação do conhecimento naquele que aprende. Seria isto um problema para a filosofia? Parece que para alguns sim. Mas o que mais gostaria de destacar é fato de nesta dissertação, apesar de falarmos brevemente sobre o método na história, e os autores também citarem a construção de vários métodos por diversos filósofos, não é esse o sentido próprio e nosso objetivo. O nosso interesse é pensar o método para o ensino de filosofia e não para uma construção de uma filosofia. Ao afirmar isto tínhamos em mente a seguinte passagem:

(...) A autonomia do pensamento só pode ser fundada em um começo próprio, que parte do mestre (do professor) para prescindir dele em um momento seguinte.

Desta maneira, é evidente que o professor precisa ter seu método de pensamento e seus métodos de ensino. Mas não há o método. Não há o método de filosofar e não há o método de ensinar. Há métodos, que podem ser experimentados, testados, reelaborados, aperfeiçoados, em um trabalho contínuo e constante.

Em nossa maneira de pensar, assumir um método específico para o ensino de filosofia seria amarrar o professor e os alunos em uma camisa de força, que não necessariamente tornaria possível o exercício do pensamento. Mas, por outro lado, um “espontaneísmo” absoluto por parte do professor ou dos alunos tampouco oportuniza a experimentação do pensamento. (Aspis e Gallo, op.cit., p. 71).

Aqui também nesta passagem temos a “leve impressão” de que não é do método que estão falando e sim de metodologias, e não de uma forma capaz de apresentação do pensamento filosófico. Ensinar a ler, escrever, argumentar com sentido, não nos parece algo que “amarre o professor e os alunos”, muito pelo contrário, esta seria a melhor forma de libertação possível.

## **2.7 – O método na história**

Este trabalho não tem o intuito de esgotar todos os usos do método em toda a história da filosofia. Nesta parte queremos somente colocar em evidência alguns momentos do seu emprego e mostrar que não havia o intuito de servir para o ensino de filosofia da maneira como nós tentamos mostrar neste trabalho.

### **2.7.1 – O método e Descartes**

Descartes (1596 – 1650) em sua obra “Discurso do Método”<sup>51</sup>, na primeira parte faz uma espécie de retrospectiva de sua formação, que passa desde os primeiros anos, até atingir o grau de douto. O método tinha para Descartes o intuito de tirá-lo da ignorância, como se gradualmente pudesse ampliar o seu conhecimento sobre as coisas. Este método, como indicado no próprio título da obra, visava buscar conduzir a razão e buscar a verdade nas ciências, era um caminho solitário na busca do saber. Este também é fundamentado a princípio, em uma negação total de saberes obtidos durante os seus longos anos de estudo. Usará aqui a dúvida como parte fundamental do método. Todos os saberes aprendidos passam a ser

---

<sup>51</sup> Descartes, 1984.

questionados. A própria filosofia, em um primeiro momento, faz parte destes questionamentos, pois se esta era fundamentada apenas no discurso, aquele que possuísse uma habilidade na fala mais eloqüente poderia convencer qualquer um de qualquer coisa.

Uma série de analogias serão feitas no intuito de mostrar a vantagem da desconstrução feita a partir da dúvida como método. Seria interessante falarmos um pouco mais desta desconstrução.

Quando fizemos a proposta de um método propedêutico para o ensino de filosofia, o intuito era o de primeiro mostrar o processo de construção de um saber. O método cartesiano já parte do pressuposto de que já há a posse de um certo saber, e por isto poder desmontá-lo e verificar se os seus encaixes estão perfeitos. Mas para o nosso aluno do ensino médio, este processo cartesiano não seria viável em um primeiro momento, pois falta-lhe toda a cultura necessária para tal afã.

Após então todo o esforço de mostrar a possibilidade de falharmos se só aceitarmos os conhecimentos que recebemos de fora, Descartes propõe quatro regras básicas que deveriam ser seguidas:

O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira qualquer coisa sem a conhecer evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; não incluir em meus juízos nada que se não apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para o por em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que tivesse de abordar no maior número possível de parcelas que fossem necessárias para melhor as resolver.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, gradualmente, até o conhecimento dos mais compostos, e admitindo mesmo certa ordem entre aqueles que não se prendem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais que tivesse a certeza de nada omitir. (Idem, p. 17-18)

Descartes se utilizará de alguns princípios matemáticos para a construção do seu método, pois via na matemática e suas regras um conhecimento claro e distinto.

Com esta breve exposição, tínhamos como interesse mostrar que o método aqui não se aplica ao ensino, não era esta a preocupação primeira.

## 2.7.2 – O método e Comenius

Jan Amos Seges (1592 – 1670), pensador que tentou “abraçar” o mundo com a sua *Didatica Magna*, que tinha a pretensão de ensinar tudo a todos e é sobre este método que vamos discorrer um pouco agora.

Comecemos pelo seu conceito de didática <sup>52</sup>.

Didática significa a arte de ensinar: de não muito tempo a esta parte, homens ilustres têm-se empenhado em estudar essa parte por sentirem compaixão pelo trabalho de Sísifo realizado pelos escolares; diferentes as tentativas, diferentes os resultados. (Idem, p. 46).

Desta percepção, decorre a possibilidade de construir um modelo universal, reproduzível, para ensinar. Que seja agradável aos professores e também aos alunos. Não tenho a intenção de abarcar toda obra, somente também o de colocar em evidência algumas questões levantadas por este autor. Nos princípios de didática especial: método para ensino das ciências em geral, ele apresenta as condições para “que o jovem que deseje descortinar as parte mais abscondidas das ciências”,

- I. que o olho da mente seja mais puro;
- II. que os objetos estejam próximos;
- III. que a atenção seja viva;
- IV. que, com o devido método, todas as coisas sejam oferecidas à observação interligadas: então será possível apreender tudo com rapidez. (Idem, p. 79).

---

<sup>52</sup> Comênio, 2010.

Estes princípios propostos levariam a evitar toda prevenção e precipitação, mantendo a mente naquilo que pode ser claro e distinto. A partir destes princípios, Comenius propõe nove regras fundamentais dentro da sua concepção de educação:

- a) Ensinar tudo o que se deve saber. De fato, se não forem apresentadas ao aluno as coisas que ele deverá aprender, de onde as aprenderá? (...)
- b) Tudo o que se ensina deve ser ensinado como coisa atual e de inquestionável utilidade. O aluno perceberá que as coisas transmitidas não são utópicas nem extraídas do mundo das ideias platônicas, mas que pertencem ao nosso mundo e que seu conhecimento será útil para a vida. Desse modo, a mente se empenhará com mais profundidade e julgará com mais agudeza.
- c) Tudo deve ser ensinado diretamente, e não com circunlóquios. (...)
- d) Tudo deve ser ensinado no que é e naquilo que se transforma, ou seja, segundo as causas. (...) Portanto, o método de ensino deve seguir o método das coisas: primeiro o que vem primeiro, depois o que se segue.
- e) O que for dado por conhecimento que seja dado antes de modo geral, e depois as suas partes. (...).
- f) Devem ser conhecidas todas as partes de um objeto, inclusive as mais miúdas, sem negligenciar nenhuma, respeitando-se a ordem, a posição e os nexos recíprocos. (...).
- g) As coisas devem ser ensinadas uma depois da outra, uma por vez. (...)
- h) Deve-se insistir em cada coisa, até que seja compreendida. (...).
- i) Devem ser bem ensinadas as diferenças entre as coisas, para que o conhecimento de cada uma delas seja distinto. (...) (Idem, p. 85-88).

As partes suprimidas na citação foram intencionais, eram exemplos de cada regra, o que queríamos mostrar era mesmo só as regras, as suas partes principais. Nestas nove regras vemos o espírito de Descartes pairado sobre elas, mas duas destas regras chamaram bastante atenção, pois em certo sentido vai contra o nosso trabalho. A primeira é a regra **b)** que fala sobre a utilidade das coisas. Só vale a pena ensinar o útil, neste sentido a filosofia estaria fora, ou na melhor das hipóteses poderíamos aproveitar algumas partes ligadas a política ou a ética. A outra é a regra **c)** que previne sobre o uso da retórica. Segundo esta regra o uso de vários recursos



lingüísticos pode atrapalhar na compreensão do aluno. Melhor perder a pluralidade que a língua nos traz do que fazer o aluno “sofrer” com isto.

E por fim ele conclui, nesta parte, dizendo:

No entanto, visto que nem todos têm a capacidade de realizar essa tarefa, que é fundamental no ensino, todas as disciplinas ensinadas nas escolas deverão ser elaboradas segundo essas regras metodológicas, de tal modo que seja difícil desviar-se do fim prefixado. (Idem, p. 88).

Nessa forma de ensinar, corre-se o risco de recairmos na instrução, deixando de lado o aprendizado reflexivo e autônomo.

### **2.7.3 - O método e Port-Royal**

Arnauld (1612 – 1694) e Nicole (1625 – 1675) <sup>53</sup> fazem a exposição em seu trabalho, na quarta parte da obra, de uma abordagem sobre o método, de fundo cartesiano. Nesta parte os autores mostram que para atingir a ciência se faz necessário uma abordagem pautada em princípios e regras demonstráveis, que só assim podemos atingir a verdade. Esta obra tem um caráter de manual para estudantes, tanto no aspecto técnico da matéria como também moral e religioso. Mas também não corresponde ao uso do termo empregado por nós neste trabalho, pois o método também aqui corresponde à busca do modo de ordenar os objetos do conhecimento.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Arnauld & Nicole, op. cit., pp. 359-431.

<sup>54</sup> Idem, p. 59 : « On appelle ici ordonner, l'action de l'esprit, par laquelle ayant sur un même sujet, comme sur le corps humain, diverses idées, divers jugements, & divers raisonnement, il les dispose en la maniere la plus propre pour faire connoître ce sujet. C'est ce qu'on appelle encore méthode. »

#### 2.7.4 – O método em língua portuguesa

Apesar do trabalho dos autores da Lógica de Port-Royal ser de suma relevância em se tratando sobre as considerações sobre o método, escolhemos para falar nesta parte da dissertação de um autor <sup>55</sup> que usa o mesmo procedimento da Lógica referida. Por que então não usar o original? Para privilegiar não a originalidade e sim a escolha da escrita em nossa língua, e é claro evidenciar o esforço deste autor na compreensão e na interpretação da discussão filosófica de seu tempo.

Manuel de Azevedo Fortes (1660-1749) estudou filosofia na Universidade de Alcalá de Henares e também foi professor desta matéria em Siena. A obra da qual retiraremos algumas considerações sobre o método é intitulada “*Lógica Racional, Geométrica e Analítica*”, que vinha com um subtítulo “*absolutamente necessária para entrar em qualquer ciência, e ainda para todos os homens que em qualquer particular quiserem fazer uso do seu entendimento e explicar as suas ideias por termos claros próprios e inteligíveis*”, editada em Lisboa em 1744. A primeira parte “Lógica Racional” recebeu uma reedição em 2002 e será esta a utilizada por nós.

Coincidência ou não, a quarta parte da Lógica Racional também é dedicada a operação do entendimento que versa sobre a ordem ou do método. Define o método como a “arte de bem conduzir a razão para descobrir a verdade”, e a partir desta definição separa o método em analítico e sintético, um para a instrução de nós mesmos e outro para a instrução de outrem. Como já havíamos anunciado, não era um trabalho original, mas era um primeiro esforço de reflexão sobre a herança cartesiano do método. Prossegue na sua exposição e trabalha com os demais conceitos de precipitação de prevenção, ambos já discutidos por Descartes. Escrita originalmente para oficiais do exército no intuito de “fazerem familiares às regras e preceitos (...)” <sup>56</sup>, reforço a tentativa de construção de um manual que possa servir de porto seguro na construção do saber.

---

<sup>55</sup> Fortes, op. cit.

<sup>56</sup> Idem, p. 41.

### 2.7.5 – O método e o Abade de Condillac

Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780), escreveu a sua obra intitulada “A Lógica ou os primeiros elementos da arte de pensar” <sup>57</sup>, (criado também tendo em vista o ensino), apesar da semelhança com Port-Royal, Condillac afirma que a sua lógica em nada se assemelha a nenhuma obra publicada. Talvez isto se deve ao fato do autor ser partidário do empirismo e não do racionalismo. Mas a sua concepção de método também se baseia na análise, mas esta é algo natural, não sendo produto do intelecto. A arte de raciocinar ou de pensar parte das sensações, é então sobre a linguagem que o método deve se ocupar.

### 2.7.6 - O método e Kant

Em sua obra <sup>58</sup>, Kant expõe o seu conceito sobre o método e as suas várias divisões. Em AK 19 ele afirma “*por método deve-se entender a maneira e o modo como um certo objeto, a cujo conhecimento ele deve ser aplicado, pode ser completamente conhecido.*” O método é um modo de conhecer. Seria possível usar esta definição no nosso propósito, pois é nesse aspecto que usamos a definição de método, um meio capaz de ajudar o aluno a trazer para si alguns conhecimentos filosóficos que possam ter sentido e significados para eles.

Numa outra passagem, Kant então explicita as “diversas divisões do método”, que segundo ele servirá “*tanto na elaboração dos conhecimentos científicos como no trato deles*”. Esta divisão é feita da seguinte maneira: método científico ou método popular; método sistemático ou método fragmentário; método analítico ou método sintético; método silogístico ou método tabular e dois que de fato nos interessa, método *acroamático* ou método *erotemático*.

---

<sup>57</sup> Condillac, 1979.

<sup>58</sup> Kant, op.cit., AK 19, AK 148-150.

**Acroamático (Akroamatisch)** é aquele que unicamente ensina (**lehrt**); **erotemático (Erotematisch)**, o de alguém que, além de ensinar, interroga (**frägt**). Este, por sua vez, pode ser dividido em **dialógico** ou **socrático (dialogische oder sokratische)** e em **catequético (Katechetische)**, conforme as perguntas se dirigem ao **intelecto (Verstand)** ou meramente à **memória (Gedächtniss)**. (Idem, AK 149).

Temos aqui expresso nestes dois métodos, em especial no erotemático, uma possibilidade de complementação do nosso. Uma vez que o aluno consiga se expressar adequadamente, este trabalho de perguntas e respostas se torna efetivamente valioso para a reflexão filosófica. Conseguindo fazer este exercício, o discente possivelmente encontrará uma “satisfação” maior nos debates, pois ele saberá o que dizer, quando dizer e porque dizer.

A prática de intrigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e a articulação de teoria e experiência, é um procedimento pedagógico sempre necessário – tanto quanto o de gerar as condições de constituição da retórica, do discurso necessário para falar sobre algum assunto. (Favaretto, 2004, p. 51).

“‘Pro-vocar’ (*heraus-fordern*) significa ‘chamar para diante de si’”<sup>59</sup>, se o professor consegue criar este nexos com o aluno, tornando-se perceptível e inserir os problemas filosóficos de forma gradual, é possível este aluno do ensino médio pensar filosoficamente a si mesmo e ao mundo sem que isto lhe pareça mais uma obrigação da escola.

Devemos encarar com naturalidade que um estudante de filosofia filosofe. Poderá ser incapaz de ser um filósofo de marcada originalidade, mas se é um estudante de filosofia tem de saber filosofar. Filosofar não é fazer relatórios mais ou menos acadêmicos sobre o que os filósofos pensam. Filosofar é fazer o que os filósofos fazem. E compete-nos a nós ensinar os estudantes a fazer isso. O que significa que temos também de aprender humildemente a fazê-lo porque muitas vezes ninguém nos ensinou tal coisa. (Murcho, 2008, p. 98).

---

<sup>59</sup> Galimberti, op. cit., p. 547.

Esta relação recíproca está na base do ensino-aprendizagem. Aceitar, se for o caso, que temos muitas dificuldades com o ensino de filosofia e mais ainda desta na inserção do ensino médio.

### **CAPÍTULO III – E o problema habitou entre nós**

Em instituições onde há hierarquia, como o caso das forças armadas, um indivíduo de patente menor nunca fala sem ser questionado. Mas quando questionado, e o assunto em questão causa-lhe incomodo, ele pede permissão para falar livremente. Eis aqui a minha questão: gostaria de falar livremente!

O incomodo que nos trouxe até aqui é daquele tipo de incomodo presente, inalienável. Pensar no ensino de filosofia, quando esta consubstanciou-se conosco, é mais difícil, pois a reflexão não é desinteressada, como diria Aristóteles, teórica. Para expressar este sentimento, vamos aos fatos.

#### **Sobre o ler**

Ler rapidamente aquilo que o autor levou anos para pensar é um desrespeito. É certo que os pensamentos, por vezes, surgem rapidamente, como num relâmpago. Mas a gravidez foi longa. Há frases que resumem uma vida. Por isso é preciso ler vagarosamente, prestando atenção nas ideias que se escondem nos silêncios que há entre as palavras. Eu gostaria que me lessem assim. Quer eu escreva como um poeta, no esforço para mostrar a beleza, ou como um palhaço, no esforço para mostrar o ridículo, é sempre a minha carne que se encontra nas minhas palavras. (Alves, 2009).

Ao fazermos uma reflexão e ao utilizar como fonte autores da história da filosofia, corremos sempre o risco de sermos superficiais, pois é uma vida inteira de trabalho árduo, para ser percorrido em tão pouco tempo. Mas ainda assim este diálogo entre nós e os filósofos pode nos render bons argumentos. Nesta dissertação, realizamos uma tentativa de encontrar um método-propedêutico que pudesse tornar o nosso trabalho em sala de aula menos complicado. O critério para colocar autores consagrados da história filosófica foi o de tentar mostrar que a maioria deles não tinha que necessariamente pensar em um ensino de filosofia. O pensar o ensino de filosofia é algo completamente novo, pois o contexto vivido é novo. Revolução tecnológica, o acesso a estes meios, isto tudo leva a repensar o papel da escola e o papel do professor, principalmente o de filosofia.

Nos encheram de comida e informação  
Nós herdamos a malícia e a destruição  
Ensinaram o consumo como diversão  
Não ver a desigualdade e a poluição  
Nos tiraram energia para reagir  
Esperando acomodados ver tudo cair  
Os filhos abandonados sem educação  
Esperando inanimados por alguma ação

Não diga que nós somos  
Os únicos culpados

Eu sei que você sabe quem eu sou  
Eu sou mais um exemplo da nação  
Eu sou o porta-voz da geração que nasce  
Eu sei que você sabe quem eu sou  
Não somos resultado da razão  
Não somos a real revolução que nasce

Nos encheram de preceitos e contradição  
Nós mudamos os conceitos pela distração  
Ensinaram a mentira e a contravenção  
Preferir tranquilidade e alienação  
Esconderam nossas armas para reprimir  
Nossa busca pela própria razão de existir  
Perdidos no anonimato de uma multidão  
Aceitando o destino de escravidão (...) (Sugar Kane)

Esta letra tenta retratar quem são os nossos alunos. O mundo inteiro conectado com um apertar de botões, as informações sobre qualquer coisa a qualquer momento. Tudo muito instantâneo, e nós da filosofia pedindo que o aluno tenha paciência, que leia! Este sentimento de impotência é arrebatador, maior ainda quando encontramos a seguinte situação, minutos antes de entrar em uma sala de Pré-Enem (curso preparatório privado), eis que surge a seguinte pergunta: “Como está a sua matéria?”, respondi: “Dentro do previsto.” O diálogo se estendeu: “Então, seja mais objetivo possível. Entre na sala, seja breve, fale somente sobre os tópicos principais sem necessidade de ‘filosofar’!” Este foi o fim da conversa. Nenhuma palavra surgiu depois disto. O aluno possui outros interesses, a escola pede a reprodução da história do pensamento (resumida); a sociedade não interfere, pois nem sabe como, nem mesmo sabem para que serve a filosofia. Dizem que temos educação para

todos. Que educação, e quem são estes “todos”? São todas estas reflexões que impulsionaram este trabalho.

Discutindo esta questão a partir de Kant, aprofundaremos o problema.

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (Kant, s/d).

Se pensarmos esta primeira proposição no nosso contexto, e fazendo a comparação com a letra da música acima, entenderemos que sair da minoridade implica muito mais do que o esforço pessoal. Para “ousar saber” alguém em algum momento deve mostrar um pouco da consistência deste saber. Para que alguém possa saborear novos conhecimentos ele precisa de uma base, um pequeno “empurrão”.

Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável. Pois então sempre se encontrarão alguns homens pensando por si mesmos, incluindo os tutores oficiais da grande maioria, que, após terem eles mesmos rejeitado o jugo da minoridade, difundirão o espírito de uma apreciação razoável de seu próprio valor e a vocação de cada homem de pensar por si mesmo. O que há de especial nesse caso é que o público, que outrora eles haviam submetido, os forçará então a permanecer nesse estado, por pouco que eles sejam pressionados pelas iniciativas de alguns de seus tutores totalmente inaptos ao Esclarecimento. (Idem).

É muito otimismo crer que o público possa autoesclarecer-se sem a ajuda do professor. Sem um professor que compreenda que não é somente por culpa do aluno que o aprendizado não é efetivado. A missão do professor vai além dos muros da escola; claro que esta posição não é compartilhada por todos, mas isto não a invalida nem torna fundamental deixar de persegui-la.



Esse Esclarecimento não exige todavia nada mais do que a *liberdade*; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um *uso público* de sua razão em todos os domínios. Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: *raciocinai* o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas *obedecei*!). Em toda parte só se vê limitação da liberdade. Mas que limitação constitui obstáculo ao Esclarecimento, e qual não constitui ou lhe é mesmo favorável? Respondo: o uso *público* de nossa razão deve a todo momento ser livre, e somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso *privado* da razão, por sua vez, deve com bastante freqüência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. (Idem).

Parafraseando aqui o texto acima, teríamos assim: “Não filosofai, mas ensine filosofia!” Fazer filosofia, não enquanto um filósofo profissional, mas sim como um professor inserido em um contexto educacional caótico e sem recursos, é levar os discentes em direção a tão sonhada autonomia da razão, mas sem dúvida com um método eficaz, pautado nas necessidades ou nos requisitos fundamentais que possibilitem a saída definitiva da minoridade da razão, desta forma nunca mais teríamos que separar a filosofia do filosofar.

## CONCLUSÃO

Os resultados das avaliações propostas pelo MEC ainda não são satisfatórios, mas nem por isto o trabalho deve ser abandonado; é neste momento que o nosso empenho deve ser atento e perspicaz para a correção destes desvios na educação. A Filosofia diante deste novo desafio assume um papel que outrora estava concentrada em suas mãos, mas dentro da história ela nunca teve que enfrentar tamanha dificuldade, uma vez que este tipo de saber não se dedicava ao público de um modo geral. E apesar de ser um saber tão antigo, seu valor não é evidente.

A partir das três artes do *trivium*, e em consonância com as metas do MEC, há uma grande possibilidade de elevação do nível de leitura e escrita dos nossos alunos, com isto chegando a um aprendizado efetivo. A leitura poderá levar estes alunos a um mundo amplo e cheio de novos conhecimentos, ampliando a possibilidade do discurso e da inserção social e política. Inseridos no mundo da cultura, da mais alta expressão da razão humana, para compartilhar não como meros expectadores, mas como indivíduos atuantes e produtivos.

Uma educação liberal, no sentido exposto no texto, seria a gratificação de todos os nossos esforços enquanto professores; a realização efetiva do objetivo da educação: indivíduos autônomos. Sem um método capaz de tal afã, todo este projeto estaria fadado ao fracasso. Dentro da história da filosofia poucos foram os filósofos que se ocuparam do ensino propriamente de filosofia, é hora de desbravarmos esta floresta pouco explorada. Estamos abrindo este caminho para que a filosofia não fique para sempre com o velho preconceito de que tal conhecimento é “inútil”, não tendo nenhum contato com a realidade, que só para falar bonito, como se a filosofia tivesse somente o intuito de usar a arte das palavras no intuito de falar sobre as aparências e nunca sobre a realidade.

Estudei ardentemente tanta filosofia,  
direito e medicina  
E infelizmente muita Teologia,  
Tudo investiguei, com esforço e disciplina,  
E assim me encontro eu, qual pobre tolo, agora,  
Tão sábio e tão instruído quanto fora um dia!  
Primeiro fui assistente e em seguida doutor;

Dez anos ensinando; autêntico impostor  
A subir e a descer por todos os lados  
Estudantes à volta em mim sempre grudados  
E chego ao fim de tudo ignorante em tudo! (...) (Ghoethe. 2002, p. 26).

Por fim, com a proposição nesta dissertação de um método propedêutico, o intuito maior era o de fugir desta constatação presente no Fausto. A primeira frase é a que marca o início deste trabalho. Após tanto estudo, ninguém para compartilhar? Pois, se por um aquele que estudou muito, acaba não sendo compreendido, assim como o ignorante, qual é a diferença entre o saber e o não saber?

Mas claro que ainda teria os nobres colegas professores, ou outros estudiosos com quem poderíamos nos relacionar, mas assim, a filosofia não passaria de um saber esotérico, restrito somente aos iniciados. E este desejo de ensinar não começa de imediato, como diria Deleuze e Guattari, só depois de um tempo é que o ensino de filosofia se faz carne e habita entre nós buscando por sentido e significado. As dificuldades são enormes, mas as formas de superação também existem. O trabalho não tinha o intuito de ser original e sim o de poder ser uma contribuição para futuros esforços neste nosso trajeto, pois como evidencia Palácios:

(...) Pois se não houver soluções para os problemas filosóficos, que estou fazendo na minha profissão? E por que os filósofos lutaram e lutam para resolvê-los escrevendo tantas páginas e tantos livros na procura delas? Pois que há soluções aos vários problemas, há. Que não haja consenso sobre se são ou não soluções, ou se tais soluções são corretas, esse é um outro problema. Mas que os filósofos apresentam soluções para seus problemas, e continuam apresentando, isso é inegável. (Palácios, 2008, p. 103).

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. **A maçã e outros sabores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

ARNAULD, A; NICOLE, P. **La Logique ou L'art de penser**. Paris: Flammarion, 1970.

ASPIS, R. L; GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BARBOSA, C. L. de A. **Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível**. Revista Educação Unisinos 12(2):133-142, maio/agosto 2008.

BECHARA, E. **Pensar Gramática na Idade Média**. In: Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média; coordenação Lênia Márcia Mongelli. Cotia, São Paulo: Íbis, 1999, p. 35-70.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**, in: Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CONDILLAC, E. B. **Lógica ou os primeiros princípios desenvolvidos da arte de pensar**, in: Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 61-134.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução Newton de Macedo. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.

DELEUZE, G; GUATTARI. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2010.

FAVARETTO, C. **Filosofia, ensino e cultura**. In: Filosofia: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FORTES, Manuel de Azevedo. **Lógica Racional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.

FRAGOSO, E. A da R., **Considerações sobre o método, a ordem e o entendimento em René Descartes e Benedictus de Spinoza**. Estudos de Filosofia, Medellín-Colômbia, v. 33, p. 53-64, 2006.

GALIMBERTI, U. **Psiche e Techne: o homem na idade da técnica**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOETHE, J. W. **Fausto**. Tradução de Alberto Maximiliano. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos e Cartas do Cárcere: caderno 11**. In: Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GREGGERSEN, G. **CINCO FERRAMENTAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA**. Revista Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 117-138, jan./jun. 2006.

HEGEL, G. W. F., **Sobre o ensino da filosofia**. Tradução de Artur Morão, Lusosofia, s.d.

HEGENBERG, L. **Dicionário de Lógica**. São Paulo: EPU, 1995.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JOSEPH, M. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica**. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações Editora, 2008.

KANT, I. **Lógica. Manual dos cursos de lógica geral**. Tradução, apresentação e guia de leitura de Fausto Castilho. Uberlândia: EDUFU; Campinas: IFCH-UNICAMP, 1998. Texto bilíngüe.

LOYN, H. R. **Dicionário da Idade Média**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

MONGELLI, L. M. **Retórica: a virtuosa elegância do bem dizer**. In: Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média; coordenação Lênia Márcia Mongelli. Cotia, São Paulo: Íbis, 1999, p. 35-70.

MURCHO, D. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Revista Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Limites do papel da lógica na filosofia**. In: Revista Filosófica de Coimbra, n.º 14, 1998, pp. 389-399.

PALACIOS, G. A. **Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar**. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 101-114, jul./dez. 2008.

PAVIANI, J. **Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos**. In: Filosofia e Pedagogia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 05-21.

PLATÃO. **A República**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965, volume II.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

ROHDEN, V. **Entrevista**. Revista Educação e Filosofia, 13 (25) 9-26, jan./jun. 1999.

ROMERO, S. **Obra Filosófica**. Introdução e seleção de Luís Washington Vita. Coleção Documentos Brasileiros nº139. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

ROSENFELD, D. L. **Hegel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

CHAUÍ. M. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

MARTINS. M. H. P; ARANHA. M. L. DE A. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2009.

NÉBIAS. C. M. **Metodologia de ensino**. s/d.

RAYS, O. A. **A questão da metodologia do ensino na Didática escolar**. In: VEIGA, I. P. A. (Coord). *Repensando a Didática*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 83-95.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

STUART MILL, J. (1963). **Inaugural address at Saint Andrew**. In J. Stuart Mill, *The six great humanistic essays of John Stuart Mill*. NewYork: Washington Square.

VASCONCELLOS. C dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002 (cadernos pedagógicos do Libertad, 1).

## FONTES ELETRÔNICAS

BRASIL, **Lei Federal nº 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 13/08/2011.

BRASIL, **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)> Acesso em 27/07/2011.

FORESTI, M. C. P. P. **Sobre prática pedagógica planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária.** Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%203%20-%20Tema%201.pdf>> Acesso em: 16/08/11.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 27/07/2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 27/07/2011.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?** Disponível em: <[http://ensinarfilosofia.com.br/pdfs/e\\_livros/47.pdf](http://ensinarfilosofia.com.br/pdfs/e_livros/47.pdf)> Acesso em: 22/08/11.

MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2012 Filosofia.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 13/08/11.

PISA. **Programme for International Student Assessment.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 27/07/2011.

PLATÃO. **Górgias.** Versão eletrônica dos membros do grupo de discussão Acrópolis. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cv000034.pdf>> Acesso em 15/01/2011.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Educação Geral na Universidade.** Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/educacao\\_geral\\_na\\_universidade.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/educacao_geral_na_universidade.pdf)>. Acesso em: 27/07/11.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum**. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 27/07/2011.

SUGAR KANE. **Revolução**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/sugar-kane/1547411/>> Acesso em 22/08/11.

## APÊNDICE

Aqui nesta parte gostaríamos de mostrar, ainda que de uma forma incipiente, a aplicação do *Trivium*.

Exemplo 1) Observe a figura:



A resposta dada pelo pai ao menino não diz o significado exato da palavra propina, uma vez que o seu significado é: gorjeta ou gratificação. A explicação para este fato pode ser descrito pela gramática da seguinte maneira:

- a) Criamos os signos, e estes são frutos de convenções; logo se alguém não conhece estas convenções, podemos dizer qualquer coisa.
- b) Criamos a própria realidade, e esta é fruto de convenções; logo se alguém não conhece estas convenções, podemos dizer qualquer coisa.
- c) Criamos os signos, e estes expressam exatamente a realidade; logo se alguém não conhece esta realidade, podemos dizer qualquer coisa.
- d) Não criamos nada, se sabemos alguma coisa é por vontade de Deus.
- e) Criamos os signos, e estes são frutos de uma lei universal que rege todas as coisas; logo se alguém não conhece estas leis, podemos dizer qualquer coisa.

Exemplo 2) Observe a figura abaixo:



Se o mundo é uma rede de significados que nós construímos, o conceito de verdade também deve se adequar a este modelo. Assim, é possível ter vários significados para este conceito. A figura acima expressa qual sentido do conceito de verdade:

- a) Desvelamento do mundo.
- b) Correspondência entre o fato e o dito.
- c) A verdade é fundada na confiança.
- d) O mundo é a expressão da verdade.
- e) Tudo o que expressamos através de signos é verdadeiro.

Nesta primeira parte relativa à gramática, tentamos levar o aluno a refletir sobre como os signos linguísticos podem corresponder ao mundo em que vivemos. Partindo da concepção de que o mundo tal qual o conhecemos só tem sentido para nós, pois “nós” é que construímos este sentido mediante a linguagem. E em filosofia, como trabalhamos com conceitos, é fundamental a compreensão deste processo. Com relação às duas outras partes, lógica e retórica, estamos ainda construindo uma forma que possa ser utilizável no ensino médio, por este motivo elas não aparecem neste apêndice.